

SCHULREFORM IM BESIEGTEN DEUTSCHLAND

Die Bildungspolitik der amerikanischen
Militärregierung nach dem Zweiten Weltkrieg

Hans-Joachim Thron

1972

SCHULREFORM IM BESIEGTEN DEUTSCHLAND

Die Bildungspolitik der amerikanischen Militärregierung
nach dem Zweiten Weltkrieg

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Ludwig-Maximilians-Universität zu München

vorgelegt von

Hans-Joachim Thron
in München

München, Druckerei Frank

1972

Referent: Prof. Dr. Friedrich Georg F r i e d m a n n

Korreferent: Prof. Dr. Hans S c h i e f e l e

Tag der mündlichen Prüfung: 12.7.1972



Die vorliegende Arbeit kam mit freundlicher finanzieller Unterstützung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes und der Deutschen Gesellschaft für Amerikastudien zustande.

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
Abkürzungen	I
Vorwort	III
I. Die bildungspolitische Planung für Deutschland während des Krieges	1
<u>1. Anglo-amerikanische Zusammenarbeit in Europa</u>	1
a) Das US-Kriegsministerium ergreift die Initiative	1
b) Die Planer in Europa bleiben allein: Mangel an politischen Leitlinien aus Washington	4
c) Deutschfreundliche Haltung der Bildungsplaner - Wiederaufbau Weimarer Schulverhältnisse als Ziel	5
d) Präsident Roosevelt lehnt die anglo-amerikanischen Planungsergebnisse ab	7
e) Die neuen politischen Richtlinien zur Behandlung Deutschlands bleiben geheim (JCS 1067)	9
f) Keine grundsätzliche Auswirkung von JCS 1067 auf die Erziehungspläne	12
g) Kritik am deutschen Erziehungssystem ohne erklärte Absicht zur Reform	13
h) Gründe für die Unverbindlichkeit früher Bildungsplanung	15
<u>2. Die Nachkriegsplanung in Washington</u>	19
a) In der Planungsdiskussion: Re-education als charakterliche Umerziehung der Deutschen	19
b) Morgenthau's Vorschläge zur Bildungspolitik	22
c) Reformentwürfe des State Department	26
d) Die Folgen der Umerziehungs-Diskussionen	31
e) Radikale Umerziehungstheorien im Widerspruch zur amerikanischen Deutschlandpolitik	33

	Seite
II. Beginn der Besetzung und Suche nach einem neuen bildungspolitischen Konzept	36
<u>1. Die Militärregierung beginnt zu arbeiten</u>	36
a) Die Länder der amerikanischen Besatzungszone	37
b) Erste bildungspolitische Maßnahmen	38
c) Methodik zur Durchsetzung amerikanischer Reformwünsche	41
d) Die Military Government Regulations als einziges konkretes Dokument zur Bildungsreform	42
<u>2. Die Motivation der amerikanischen Erziehungsoffiziere in Deutschland</u>	47
a) Anknüpfung an die Bildungsreformen der Weimarer Republik	47
b) Das pädagogische Erneuerungsbestreben in den USA	48
c) Wurden die Chancen der ersten Stunde vertan?	52
<u>3. Das Programm zur Reform des deutschen Bildungswesens entsteht</u>	54
a) Die United States Education Mission to Germany	54
b) Der Bericht der Erziehungskommission als Grundlage amerikanischer Bildungspolitik	56
c) Kritik am Bericht der Erziehungskommission	65
d) Amerikanisierung deutscher Bildung?	68
e) Anlehnung amerikanischer Reformvorstellungen an historische Reformversuche in Deutschland	74
f) Grundlegende bildungspolitische Direktiven: die neuen Military Government Regulations, General Clays Order und die Kontrollratsdirektive Nr. 54	77
III. Die Verwirklichung amerikanischer Bildungspolitik	82
<u>1. Erste Dezisionen zur Reform des Erziehungssystems</u>	82
a) Die Länderverfassungen und die amerikanische Kritik	82
b) Die Reform der Schulorganisation wird verschoben	87

<u>2. Die deutsche Schulgesetzgebung als entscheidender</u>	
<u>Ansatzpunkt amerikanischer Reformbemühungen</u>	90
a) Die ersten Reformentwürfe: allgemeine Aufgaben und Ziele deutscher Erziehung	90
b) Die zweiten Reformentwürfe: Erziehungspläne auf lange Sicht	104
c) Die dritten Reformentwürfe: Übereinstimmung mit amerikanischen Forderungen	120
<u>3. Reorganisation von Education and Religious Affairs in der Militärverwaltung</u>	131
a) Vergrößerung und Aufwertung der Erziehungsabteilungen	133
b) Die Wende der amerikanischen Bildungspolitik beginnt	139
<u>4. Die Reform wird reduziert</u>	147
<u>5. Das Besatzungsstatut - Ende der amerikanischen Militärregierung</u>	159

IV. Ergebnisse	164
----------------	-----

ANHANG

Dokumente	170
Zu den Quellen	183
Zur Sekundärliteratur	188
Literaturverzeichnis	191

Abkürzungen

ACA	Allied Control Authority, Kontrollrat
ACC	Allied Control Commission, Alliierte Kontroll-Kommission
ACCER	Advisory Committee on Cultural and Educational Relations with the Occupied Countries
ACE	American Council on Education (Sitz: Washington, D.C.)
AFHQ	Allied Forces Headquarters, Hauptquartier der Alliierten Streitkräfte
AKB1	Allied Kommandatura Berlin
AMG	Allied Military Government, Alliierte Militärregierung
CAD	Civil Affairs Division, Abteilung im Pentagon und bei OMGUS
CATS	Civil Affairs Training Schools, Vorbereitungsschulen für die Verwaltung militärisch besetzter Gebiete
CC	Control Council, Kontrollrat
CCS	Combined (American and British) Chiefs of Staff, Vereinigte amerikanische und britische Stabschefs
EAC	European Advisory Commission, Europäische Beratende Kommission
ECAD	European CAD, die für Europa ausgebildete Besatzungsorganisation im Kriegsministerium, wobei MG im besiegten Feindesland und CA als Civil Affairs in befreiten Gebieten unterschieden wurden
ECR(D)	Education and Cultural Relations (Division), Erziehungsabteilung der Militärregierung
ERA(B)	Education and Religious Affairs (Branch), Erziehungsabteilung der Militärregierung
EUR	Office of European Affairs, Dpt. of State, Amt für europäische Angelegenheiten im Außenministerium
FRC	Federal Records Center, Suitland (Maryland), US-Bundesarchiv
G-1	Abteilung des Armee-Generalstabs, die sich mit Personalangelegenheiten in den Divisions- und höheren Stäben beschäftigte
G-3	Abteilung des Armee-Generalstabs, die sich mit Operationen und Ausbildungsfragen auf der Ebene der Divisionen und größerer Truppenformationen befaßte
G-5	Abteilung des Armee-Generalstabs für zivile Angelegenheiten auf Divisions- oder höherer Ebene
GPU	German Country Unit, Planungsabteilung für Deutschland unter SHAEF
HICOG	Office of the U.S. High Commissioner for Germany, Amt des amerikanischen Hohen Kommissars in Deutschland
IACD	Internal Affairs and Communications Division (bei OMGUS)
IAD	Internal Affairs Division (bei OMGUS)

JCS	Joint (US Army and Navy) Chiefs of Staff, gemeinsame Stabschefs der amerikanischen Armee und Kriegsmarine
MG	Military Government
MGR	Military Government Regulations, schriftliche Anweisungen der Militärregierung
MGWIB	Military Government Weekly Information Bulletin
OLCB	Office of Land Commissioner for Bavaria
OMGB	Office of Military Government Bavaria
OMGH	Office of Military Government Hesse
OMGUS	Office of Military Government of the United States for Germany, hervorgegangen aus USGrCC, US Group Control Council, amerikanische Militärregierung in Deutschland
OMGWB	Office of Military Government Württemberg-Baden
OWI	Office of War Information
RMG	Regional MG, im Okt. 1945 in OMGB, OMGH (for Bavaria, Hesse etc.) umbenannt
SCAEF	Supreme Commander, Allied Expeditionary Force, der Oberstkommandierende der Alliierten Expeditionstreitkräfte
SHAEF	Supreme Headquarters, Allied Expeditionary Forces, Oberstes Hauptquartier der Alliierten Expeditionstreitkräfte (nach dessen Auflösung wurde die US-Besatzungsmacht von USFET in Frankfurt geleitet. Dessen G-5 Generalstabsabteilung für Angelegenheiten der Zivilbevölkerung wurde am 8.10.45 in OMG (US) umbenannt)
SWNCC	State-War-Navy-Coordinating Committee, Sonderausschuß
UNRRA	United Nations Relief and Rehabilitation Administration, Alliiertes Amt (Organisation der Vereinten Nationen) für Nachkriegshilfe und Wiederaufbau
USFET	US Forces, European Theatre, Leitung der US-Truppen auf dem europäischen Kriegsschauplatz
USGrCC	US Group Control Council, US-Gruppe beim alliierten Kontrollrat
V-E Day	Tag des alliierten Sieges in Europa

Vorwort

In dieser Arbeit soll das Bemühen der amerikanischen Militärregierung um die Erneuerung des deutschen Erziehungswesens dargestellt und untersucht werden.

Nach dem Zweiten Weltkrieg setzte sich die amerikanische Besatzungsmacht - wie ihre Alliierten - das Ziel, in Deutschland eine neue politische und gesellschaftliche Ordnung herzustellen. Dazu gehörte ein reformiertes, demokratisches Bildungssystem. Der Versuch, auf deutschem Boden zum zweiten Mal eine Demokratie zu begründen, der gewöhnlich erst mit dem 23. Mai 1949 angesetzt wird, begann sehr bald nach der Kapitulation. Die Planung dieses "demokratischen Experiments" kam in den Vereinigten Staaten schon in Gang, als sich deutsche Truppen noch auf dem Vormarsch befanden.

Die für die Entwicklung der Bundesrepublik entscheidenden vier Jahre der Besetzung sind voll von Versuchen und Anfängen bildungspolitisch bedeutender Reformen. Die amerikanische Regierung war einerseits daran interessiert, daß die deutsche Erziehung im Blick auf die geistige und moralische Veränderung des nationalsozialistischen Deutschlands reformiert würde und auf diese Weise zur sogenannten re-education beitrage; andererseits war man der Überzeugung, das deutsche Erziehungswesen an sich müsse in demokratischem Sinne erneuert werden. Die amerikanischen Reformer waren sich einig, daß das deutsche Bildungssystem die überholte soziale Schichtung der Gesellschaft nicht nur widerspiegele, sondern verfestige und keine wirkliche Chancengleichheit gewähre.

Neben der Frage, welchen Beitrag das Erziehungswesen zur demokratischen Gesinnung der Deutschen leisten könne, stellte sich die Militärregierung eine Reihe von Aufgaben, die mit re-education nur noch wenig oder nichts mehr zu tun hatten. So war vor allem

zu klären: "Wie kann der Gesamtaufbau des Schulwesens demokratisch organisiert werden? Welche Maßnahmen müssen getroffen werden, um allen Mitgliedern des Volkes die gleichen Bildungsmöglichkeiten zu gewähren? ... und wie können die Schwächen der bisherigen Lehrerbildung beseitigt werden?" (Zook 1, 1). Fragen wie diese, von einer amerikanischen Erziehungskommission aufgeworfen, waren nur über eine umfassende Schul- und Bildungsreform zu beantworten. Diese Reform sollte auf demokratische Weise, das heißt in Zusammenarbeit und in Übereinstimmung mit den betroffenen Deutschen verwirklicht werden.

Doch die bildungspolitischen Bemühungen der amerikanischen Militärregierung in Deutschland sind - gemessen an ihren hohen Zielen - gescheitert. Zahlreiche einzelne, zum Teil beachtliche Erfolge konnten erreicht werden - die "große", umfassende Bildungsreform in allen Ländern der US-Zone gelang nicht.

Dennoch war die Konzeption der amerikanischen Bildungspolitik nicht falsch. Die Forderungen der heutigen Schulreformer, unter ihnen die sozial-liberale Regierungskoalition in Bonn, gleichen denen der damaligen Besatzungsmacht weitgehend. Der Inhalt der beabsichtigten Reformen war auch nicht, wie häufig behauptet worden ist, spezifisch amerikanisch oder neu in Deutschland. Die Vorschläge zur Erneuerung des deutschen Erziehungswesens knüpften vielmehr an eine lange, bis in das Revolutionsjahr 1848 zurückreichende deutsche Reformtradition an.

Es kann heute, ein Vierteljahrhundert nach der US-Besatzungszeit, nicht darum gehen, im einzelnen Kritik zu üben an den amerikanischen Reformversuchen oder am Verhalten der damals verantwortlichen Deutschen. Wichtiger ist die Frage, welcher Art die Reformvorhaben waren, welche Motive ihnen zugrunde lagen und auf welche Weise sie verwirklicht werden sollten.

Zusammenfassend lassen sich folgende Thesen aufstellen, die durch die vorliegende Arbeit erhärtet werden sollen:

1. Die Bildungspolitik der amerikanischen Militärregierung hatte eine demokratische Reform des deutschen Erziehungssystems zum Ziel.
2. Diese langfristige Reformpolitik ist - gemessen an ihren Intentionen - gescheitert. Dennoch hatte die Militärregierung zahlreiche Einzelerfolge.
3. Die amerikanische Reformpolitik bedeutete keinen Bruch in der deutschen Bildungstradition. Die Militärregierung versuchte nicht nur amerikanische Vorstellungen durchzusetzen, sondern knüpfte durchaus an deutsche, seit Jahrzehnten entwickelte Reformgedanken an.
4. Die amerikanische Bildungspolitik führte nicht in eine Sackgasse. Ihre Ziele werden noch heute von progressiven Reformern angestrebt.¹

¹ Zum besseren Vergleich zwischen den amerikanischen und neueren Reformvorstellungen zur Bildungspolitik wurden Auszüge aus dem "Bildungsbericht '70" der deutschen Bundesregierung, auf den sonst nicht weiter eingegangen werden konnte, in den Anhang (Dokumente) aufgenommen.

I. Die bildungspolitische Planung für Deutschland während des Krieges

1. Anglo-amerikanische Zusammenarbeit in Europa

Die vor dem Ende des Zweiten Weltkrieges begonnenen erziehungs- politischen Planungen der amerikanischen Regierung waren Teil der Gesamtplanung für eine amerikanische Militärregierung in Deutschland.

Schon unmittelbar nach dem deutschen Einmarsch in Polen begann man im State Department auf Veranlassung von Außenminister Cordell Hull langfristigen Problemen für die Zeit nach dem Sieg der befreundeten Nationen über den Nationalsozialismus Aufmerksamkeit zu schenken. Ein "Advisory Committee on Problems of Foreign Relations" wurde gegründet und im Januar 1940 bekanntgegeben.¹ Ein Unterausschuß dieses Komitees befaßte sich mit politischen Nachkriegsfragen, "chiefly the organization of peace" (Hull, 1626 f).

Obwohl ausgesprochen bildungspolitische Fragen zu diesem frühen Zeitpunkt noch nicht behandelt wurden, erkannte man im Auswärtigen Amt, daß "a great campaign of educational enlightenment" in Deutschland notwendig sein werde (Smith 2, 541). Unterstaatssekretär Sumner Welles dachte dabei an eine etwa dreijährige Besetzung des besiegten Deutschlands.

Grundlegend für folgende, ähnliche Ausschüsse des Außenministeriums, die sich nicht immer nur aus Beamten des Hauses, sondern auch aus unabhängigen Fachleuten zusammensetzten, wurde später die Atlantik-Charta.²

a) Das US-Kriegsministerium ergreift die Initiative

Die Initiative für praktische bildungspolitische Maßnahmen ging jedoch vom Kriegsministerium aus. Im Mai 1942, etwa ein halbes Jahr nach der Kriegserklärung der Vereinigten Staaten an Deutschland, nahm dieses Amt die Schulung von Offizieren für eine zukünftige Militärregierung in Angriff, da es wahrscheinlich erschien, daß "as a result of military operations considerable areas of enemy territory would come under U.S. jurisdiction" (Knappen 1, 1).

1 Vgl. Hull, 1626 f

2 Vgl. Hull, 1631

Damit begann eine Entwicklung, in deren Verlauf der Löwenanteil auch ziviler Angelegenheiten der noch zu besetzenden Gebiete in die Hände des Kriegsministeriums und nicht des Außenministeriums gelangte. So wurde ein großer Teil der Planung und schließlich auch die Verwaltung der amerikanischen Besatzungszone in Deutschland bis zum 21. September 1949 von Militärs vorgenommen, wenn auch ab 1946 unter zunehmender Beteiligung von Zivilisten.¹

In mehrmonatigen Kursen wurden in Charlottesville/Va. etwa 2000 Offiziere für die Verwaltung von befreiten und besiegten Ländern in Europa ausgebildet, davon über 100 für den Bereich Erziehung. Außerdem richteten zahlreiche Colleges und Universitäten sogenannte Civil Affairs Training Schools (CATS) ein, deren Anwärter sich neben Militärs aus Universitätspersonal, Journalisten und Fachleuten aus verschiedenen Gebieten des öffentlichen Lebens rekrutierten. Diese Kräfte wurden entweder angeworben oder einfach eingezogen.

Das gesamte in Charlottesville und an den CATS ausgebildete Personal wurde 1943 nach Shrivenham in England geschickt, um an weiteren, diesmal koordinierten anglo-amerikanischen Trainingskursen des Obersten Alliierten Kommandos und späteren Obersten Hauptquartiers der Alliierten Expeditionsstreitkräfte (SHAEF) teilzunehmen.

Um gemeinsame Planungsstäbe für jedes Land in Europa zu erhalten - auch die befreundeten oder verbündeten, von den deutschen Truppen eroberten Staaten wurden miteinbezogen - bildete diese höchste alliierte Stelle sogenannte Country Units.

Die für Erziehung und religiöse Angelegenheiten zuständige Unterabteilung Education and Religious Affairs (ERA) des für unsere Untersuchung wichtigen German Country Unit (GCU) bestand zu Beginn ihrer Arbeit Anfang 1944 aus zwei Engländern und drei Amerikanern - drei Professoren in Hauptmannsuniform. Unter ihnen befand sich

¹ Die von Anfang an meist in Spezialabteilungen arbeitenden Zivilisten in Uniform sind hierbei nicht berücksichtigt. Ihre Zahl war vergleichsweise gering und vor allem ihr militärischer Rang niedrig.

John W. Taylor, der nach Kriegsende Leiter der Erziehungsabteilung bei der amerikanischen Militärregierung in Deutschland wurde und bis Februar 1947 blieb.¹

Mit bildungspolitischen Fragen beschäftigten sich auch - allerdings nur zeitweise und nebenbei - eine G-5 genannte Spezialabteilung der Armee² und die European Advisory Commission (EAC), mit dem britischen, amerikanischen und sowjetischen Botschafter an der Spitze.³ Während die speziell zur Vorbereitung künftiger Militärregierungen gegründeten Country Units von SHAEF und die den vier klassischen Stabsabteilungen der Armee hinzugefügte Generalstabsabteilung G-5 für Zivilangelegenheiten rein militärische Organisationen ohne politische Vertreter waren, war das amerikanische Außenministerium mit Botschafter John G. Winant und seinem Stab über die European Advisory Commission an der Nachkriegsplanung in England beteiligt. Der wichtigste Beschluß dieser Kommission betraf die später auf der Konferenz von Jalta anerkannte Festlegung der vier Besatzungszonen auf deutschem Boden.

Die drei unterschiedlich organisierten Gruppen arbeiteten auf bildungspolitischem Gebiet zusammen; den weitaus überwiegenden Teil der die gesamte Erziehung in Deutschland betreffenden Arbeit leistete die Erziehungsabteilung des German Country Unit. Das bedeutet allerdings nicht, daß diese kleine Gruppe ihren Aufgaben gerecht wurde.

1 Taylor, von seinem Kollegen der Abteilung, Marshall Knappen, als "the right man in the right place" bezeichnet (2,21), war nach dessen Auskunft "Professor Tom Alexander's protégé at Teachers College, Columbia University, and his right-hand man on the New College project there. Part of the New College program was a junior year abroad, which involved supervised study on European educational problems" (Knappen 2, 20). Taylor leitete dieses Auslandsstudienprogramm und war selbst als Lehrer am Kaiser-Friedrich-Realgymnasium in Berlin tätig gewesen. Von 1941 bis 1943 war Taylor als Direktor des Amtes für Bildungsforschung an der Louisiana State University beschäftigt. 1945 holte er Thomas Alexander in seinen Stab.

2 Zur Organisation und Aufgabe der G-5 vgl. Niethammer 156 ff

3 Zur bildungspolitischen Arbeit des EAC vgl. Bungenstab 1, 105 und Knappen 2, 58

Die völlig unzureichende Besetzung von Education and Religious Affairs (ERA) charakterisiert das Verhältnis der Militärs zu Erziehung und Bildungspolitik. "Of the hundred or more qualified educational administrators sent to the European Theatre of Operation all the rest had been diverted to other assignments", schreibt Knappen (2, 18).¹ Diese Geringschätzung, ja Mißachtung erzieherischer Belange bedeutete ein ernstes Hindernis für die Arbeit der Erziehungsoffiziere. Harold Zink, Chefhistoriker der Amerikanischen Hohen Kommission (HICOG), die 1949 die Militärregierung ablöste, spricht sogar von einer "sharp discrimination against education" trotz "generous lip service ... always given to the importance of education in military government" (2, 152).

Aufgabe des etwa 150 Offiziere zählenden German Country Unit, der Anfang Juni 1944 nach London übersiedelte, war es, eine der deutschen Verwaltung entsprechende Organisation aufzubauen und Pläne für die Kontrolle der einzelnen Reichsministerien zu entwerfen. Die Unterabteilung Education and Religious Affairs befaßte sich mit dem Bildungswesen des ganzen Deutschen Reiches, die Zonenunterteilung folgte erst später.²

b) Die Planer in Europa bleiben allein: Mangel an politischen Leitlinien aus Washington

Die Arbeit der Erziehungsoffiziere war nicht nur durch äußere Umstände - wie häufige V-1 Angriffe - behindert, sondern vor allem

¹ Knappen, der in der ERA-Gruppe für "religiöse Angelegenheiten" Verantwortliche, schildert mit Sarkasmus die Arbeitsbedingungen der kleinen amerikanischen Mannschaft, die in so krassem Gegensatz zu den Aufgaben standen: "The Education and Religious Affairs (ERA) Subsection - Civil Affairs, SHAEF ... occupied one corner of a large room which also accommodated four other subsections of the German Section. Our office equipment consisted of three folding wooden tables, a locker, a typewriter, and three folding chairs ... When anything confidential was to be discussed, we adjourned to the shower-room across the hall ..." (2, 19).

² Zur Verteilung der Planungszuständigkeiten schreibt Zink: "The specific responsibility for drafting plans and policies for military government in Germany has been divided between Washington and the European Theatre of Operations" (ETO). Er fügt aber hinzu, daß "various less important military government policies have been drafted in the ETO and most of the detailed planning has been carried on there rather than in the United States" (2, 42).

durch den Mangel an politischen Leitlinien für ihre Planungen. Mochten geeignete Maßnahmen für die Entnazifizierung und ihre Kontrolle auf dem Gebiet des Erziehungswesens noch planbar sein¹ - für seine Veränderung fehlten jegliche grundlegende Direktiven. "With almost no policies at the time available from Washington or London, it had the very difficult task of making plans without any substantial guidance", schreibt Zink (2, 42 f) vom gesamten German Country Unit. Knappen nennt als Ziel der Unterabteilung ERA lediglich "to insure that the Germans, and particularly the young people, should come to understand, appreciate, and champion the democratic way of life" (2, 25).

Daß dieser Vorsatz nicht ausreichte und der Erfolg der gesamten Planung in England weitgehend von politischen Richtlinien abhing, wurde erkannt: "Since we were devising a system which was to be an integral part of future American policy toward Germany, the success or failure of our efforts largely depended on our being given a general policy into which we could satisfactorily fit our work" (Knappen 2, 26).

Wie wichtig diese politischen Grundsatzdirektiven gewesen wären und in welchem Maß die Nachkriegsplaner in England von falschen Voraussetzungen ausgingen, erwies die spätere spektakuläre Ablehnung des von dem German Country Unit verfaßten Handbuchs für die Militärregierung in Deutschland durch Präsident Roosevelt.

c) Deutschfreundliche Haltung der Bildungsplaner - Wiederaufbau Weimarer Schulverhältnisse als Ziel

Da es weder dem German Country Unit und dem im Spätsommer 1944 daraus hervorgegangenen US-Element für den Kontrollrat (USGrCC)² noch Botschafter Winant von der Europäischen Beratungs-Kommission gelungen war, richtungweisende Entscheidungen aus Washington zu erhalten,³ mußte man nach eigenen Grundsätzen handeln. Während die

1 Von ERA wurden eigene Entnazifizierungs-Anweisungen für die Behandlung deutschen Erziehungs- und Schulverwaltungspersonals vorbereitet, die in das Handbook for Military Government in Germany eingegangen sind.

2 USGrCC = United States Group, Control Council; zur näheren Erläuterung vgl. S. 11 dieser Arbeit.

3 Vgl. Davis, 34 f; Zink 1, 80 f; Zink 2, 42f, 119 f, 261 und 202 f sowie Stimson 563 f.

ERA-Subsection pädagogisch einem milieu-theoretischen Optimismus huldigte - "we were all products of the environmentalist teaching of American colleges and universities" (Knappen 2, 19) - glaubte sie politisch nahezu übereinstimmend mit dem gesamten GCU, von Wilsons 14 Punkten und der Atlantik-Charta ausgehen zu können,¹ der letzten für maßgeblich gehaltenen alliierten Abmachung zur Nachkriegspolitik, der auch die Sowjetunion im Januar 1942 zugestimmt hatte. Die Atlantik-Charta hatte dem State Department zu Beginn seiner Planungen ebenfalls als allgemeine Richtlinie gedient, doch die Situation hatte sich, fast unbemerkt von den Planungsstäben in England, bald verändert. "No notice was taken of the hardening of the U.S. attitude toward postwar Germany ... on the other side of the Atlantic", berichtet Knappen aus eigener Erfahrung (1, 8). Man war der Meinung, die Politik der amerikanischen Regierung laufe letztlich auf den Wiederaufbau der ersten deutschen Demokratie hinaus - "something like the Weimar Republic" (ebd.).

Für ERA bedeutete das: Wiederherstellung des Erziehungssystems, wie es vor dem Dritten Reich bestanden hatte und - nach gründlicher Entnazifizierung - Erneuerung durch die Deutschen selbst. "It was the firm conviction of the planners", stellt Zink dazu fest, "that German reeducation would have to be accomplished in the last analysis by the Germans themselves, that the teaching would have to be done by Germans, the curricula prepared by Germans, and the textbooks written by Germans" (2, 159).

Die alliierten Planer gingen zwar davon aus, daß die Wünsche der Besatzungsmächte "would determine the atmosphere of the future German school system" (Knappen 2, 45), doch war man allgemein der Ansicht, daß der Erfolg der Bildungspolitik auf lange Sicht desto größer sein würde, je indirekter Reformwünsche vorgetragen würden und je mehr, nach den Worten Knappens, "the iron hand was kept in the velvet glove, the more the preparation of detailed plans was made a German responsibility, and the more subtly Anglo-American ideas were insinuated ... In other words, our main job was to reorient, not to

1 Vgl. Knappen 2, 27 f

re-educate" (2, 45 f). Die im German Country Unit vereinten Nachkriegsolaner stellten im Laufe des Jahres 1944 ein "Handbook for Military Government in Germany" zusammen, das als Vorläufer der späteren "Military Government Regulations" für alle Bereiche der Besetzung in Deutschland anzusehen ist.¹ Den detaillierten Anweisungen und Bestimmungen, die die deutsche Benutzung von Fahrrädern ebenso regelten wie die vorläufige Verwaltung der Reichsministerien, mußten natürlich politische Grundsatzentscheidungen vorausgehen. Die grundsätzlichen Fragen, wie der besiegte Feind zu behandeln, die Besetzung zu vollziehen und mit welchem Ziel sie zu betreiben sei, waren aber, wie gesagt, von den Planern in England nach eigenem Ermessen zu beantworten.

Gemäß den Vorstellungen des German Country Unit und seiner Erziehungsabteilung von der amerikanischen Nachkriegspolitik hieß es unter der Rubrik "Erziehung" im Handbuch: "Military Government will assume control of German education by indirect means, employing personnel of the existing German educational system in so far as possible, as purged or freed from Nazi and militaristic influence" (SHAEP 1, Punkt 813). Das deutsche Erziehungswesen wird für seine hohe, selbst nach dem Jahr 1933 noch konstatierte Effektivität mit Lob bedacht. Von Bildungsreform wird nicht gesprochen.

d) Präsident Roosevelt lehnt die anglo-amerikanischen Planungsergebnisse ab

Im Kriegsministerium wurde das Handbuch wohlwollend aufgenommen und als konstruktiv betrachtet; das Außenministerium entwickelte, wie noch zu zeigen sein wird, für das deutsche Bildungswesen ähnliche Vorschläge; ein im Dezember 1943 gegründeter interministerieller Ausschuß (Working Security Committee) in Washington bejahte ebenfalls die Übertragung bildungspolitischer Maßnahmen in deutsche Hände und nahm eine positive Haltung gegenüber Deutschland ein.

Am 26. August 1944 wies jedoch Präsident Roosevelt in einem barsch formulierten Schreiben an Kriegsminister Stimson (mit einem Durchschlag an Außenminister Hull) den in England verfaßten politischen

¹ Das Handbook richtete sich nach einem entsprechenden Leitfaden der amerikanischen Armee, der nach dem Ersten Weltkrieg in Deutschland verwendet wurde.

Führer als "zu weich" den Deutschen gegenüber zurück und forderte seine Revision.¹ "This so-called Handbook is pretty bad", kritisierte der Präsident und verlangte, daß alle Kopien sofort zurückgezogen würden (Morgenthau, 18). "It is of the utmost importance that every person in Germany should realize that this time Germany is a defeated nation", betonte Roosevelt, "The fact that they are a defeated nation, collectively and individually, must be so impressed upon them that they will hesitate to start any new war."² Der Tadel Roosevelts galt nicht nur den Planern in England und ihrer höchsten verantwortlichen Spitze in Washington, dem Kriegsminister, sondern auch dem Außenministerium. Byrnes erinnert sich in seinen Memoiren, wie der Präsident, ebenfalls im August 1944, im Weißen Haus über die Art des Friedens sprach, die er für Deutschland im Sinn hatte. "Er sagte, einige wohlmeinende, aber irregeleitete Beamte des Außenministeriums planten einen Frieden für Deutschland, den er für einen "weichen" Frieden halte. Das sei nicht sein Plan." (243)³

1 Vgl. Hull, 1602 f und Clark, 220

2 Zitiert nach Hull, 1602 f

3 Nach dem Debakel der Konferenz von Quebec im September 1944 und der darauf folgenden Verschärfung der Situation war Roosevelt weniger denn je bereit, detaillierte Pläne für die Behandlung Deutschlands nach dem Krieg zu machen. In einem auf den 20. Oktober 1944 datierten Memorandum an Außenminister Hull schreibt er: "It is all very well for us to make all kinds of preparations for the treatment of Germany, but there are some matters in regard to such treatment that lead me to believe that speed on these matters is not an essential at the present moment ... I dislike making detailed plans for a country which we do not yet occupy." Über die Europäische Beratungskommission, die das State Department mit den Planungen in England in Kontakt hielt, äußert der Präsident an der selben Stelle: "We must emphasize the fact that the European Advisory Commission is 'advisory', and that you and I are not bound by this advice. This is something which is sometimes overlooked, and if they do not remember that word 'advisory' they may go ahead and execute some of the advice which, when the time comes, we may not like at all." Das Memorandum schließt mit der eindeutigen Absage an die planerischen Tätigkeiten der Stäbe in England: "In view of the fact that we have not occupied Germany, I cannot agree at this moment as to what kind of a Germany we want in every detail." (Murphy, 227 f).

Die Haltung Roosevelts zu dieser Zeit war auf den außerordentlich starken Einfluß von Henry Morgenthau zurückzuführen. Der Finanzminister war es auch, der den Präsidenten zur Ablehnung des in England entworfenen Handbuchs für die Militärregierung in Deutschland bewegte. Morgenthau hatte bei einem Besuch in London im August 1944 einen frühen Entwurf des Handbuchs in die Hände bekommen¹ und den Präsidenten alarmiert, noch bevor die endgültige vierte Fassung zur Begutachtung nach Washington gesandt worden war.

Um seinen Einfluß zu sichern, forderte Morgenthau, daß das Handbuch in Washington revidiert werde. "In a telephone conversation with McCloy², Morgenthau insisted that he be given an opportunity to review the fly leaf of the new edition."³

e) Die neuen politischen Richtlinien zur Behandlung Deutschlands bleiben geheim (JCS 1067)

Das in England konzipierte Handbuch verstärkte die tiefgreifenden Auseinandersetzungen zwischen dem Kriegsministerium und dem Auswärtigen Amt auf der einen und dem Finanzministerium auf der anderen Seite, das sich des weitgehenden Wohlwollens des Präsidenten sicher war. Um die drei über die zukünftige Behandlung Deutschlands zerstrittenen Ämter zur Formulierung einer gemeinsamen Nachkriegspolitik zu veranlassen, gründete Roosevelt einen Kabinettsausschuß der drei Minister. Wieder gelang es Finanzminister Morgenthau, seine Anschauungen durchzusetzen. Als wichtigstes Ergebnis der erzwungenen gemeinsamen Arbeit ist die Verabschiedung der vorläufigen Direktive JCS 1067 an den Oberbefehlshaber der amerikanischen Besatzungstruppen, General Eisenhower, anzusehen.⁴ Diese Direktive war im August 1944 vom Vereinigten Generalstab (Joint Chiefs of Staff) entworfen worden und stand im Einklang mit den positiven Plänen des State and War Departments von der Behandlung und dem Wiederaufbau Deutschlands.

1 Vgl. Morgenthau, 14 ff

2 Staatssekretär im Kriegsministerium und späterer Hoher Kommissar für Deutschland

3 Anthony Kubek: The Evolution of the "Treasury Plan" for Post-War Germany; Vorwort zu Morgenthau, 19

4 Abgedruckt in State Dep. 4, 143 ff

"Some of this stuff is unbelievable", kommentierte Morgenthau JCS 1067 (Morgenthau, 17) und konnte schließlich im Kabinettsausschuß eine völlig geänderte Fassung durchsetzen.

Die neue politische Anweisung zur Behandlung Deutschlands war in allen folgenden Fassungen weitgehend im Geiste Henry Morgenthaus und Harry Dexter Whites abgefaßt. Der Grundsatz von JCS 1067, Deutschland werde nicht mit dem Ziel der Befreiung besetzt, sondern als eine besiegte feindliche Nation, widersprach den bisher von den Planungsstäben in England gehegten Vorstellungen von den Friedensbedingungen und der Art und Weise der Verwaltung des besiegten Deutschlands. Doch JCS 1067 blieb bis zum Ende des Krieges streng geheim.¹ Die Planer in England erfuhren nichts von ihrem Inhalt. Da bis zum Erlaß der Direktive auch keine anderen politischen Leitlinien bekanntgegeben wurden, trat im Grunde keine wesentliche Änderung in der Nachkriegsplanung ein, wenn auch die brüske Ablehnung der gesamten in London geleisteten Planungsarbeit große Verwirrung und Ratlosigkeit zur Folge hatte.

Von der Zurückweisung wurde die Erziehungsabteilung allerdings nur indirekt betroffen. Ihre bildungspolitischen Vorschläge und Anweisungen waren zwar davon nicht ausgenommen, aber die Ablehnung nahm auch nicht direkt auf sie Bezug. "On the directive for education and youth affairs ... no official comment or response was ever received", berichtet Knappen. "Unofficially we learned that there were some differences of opinion among the interested Washington agencies on proposed modifications of the directive and that consequently no decision on it was ever reached." (2, 59).

Inzwischen war es zu einer weiteren Umorganisation der für die Nachkriegsplanung verantwortlichen Gruppen in England gekommen. Wegen

1 Selbst General Clay und sein politischer Berater Robert D. Murphy erhielten erst zehn Tage vor der Kapitulation Einsicht in die Direktive, die am 17. Oktober 1945 bekanntgegeben wurde. Bis dahin mußten die schon in Deutschland tätigen Offiziere gewissermaßen nach Richtlinien handeln, die sie nicht wissen durften. Rodney C. Loehr, während des Krieges für die Dokumentationsabteilung der Vereinigten Generalstäbe (JCS) tätig, erinnert sich: "... The People at the operating level were not cleared for top secret, and when they asked: 'What is our policy?' They were told, 'Are you cleared for top secret?' 'No.' 'Well, then, what am I going to do?' 'Use your common sense'." (McCoy, 6).

des Mißtrauens der Sowjetunion in die Zusammenarbeit der Briten und Amerikaner zeigten sich die westlichen Alliierten bereit, die für die langfristige Besatzungsplanung zuständigen Bestandteile ihres gemeinsamen Stabs in SHAEF zu trennen. Im Herbst 1944 wurde der German Country Unit aufgelöst, das heißt, er zerfiel in seinen britischen und den amerikanischen Teil, der den Namen United States Group, Control Council (USGrCC) erhielt. Die Erziehungsabteilung dieser für die Arbeit im geplanten inter-alliierten Kontrollrat vorgesehenen US-Gruppe schmolz auf drei Offiziere zusammen. Zu dieser Reduzierung kam der zunehmende Verlust an Einfluß und Bedeutung der gesamten US-Gruppe für den Kontrollrat, die der Generalstabsabteilung G-5 der Armee unterstellt wurde. Damit gewannen militärische Gesichtspunkte und Arbeitsweise die Oberhand¹, und der Wunsch, das State Department möge bald die zivile Planung der militärischen Besetzung übernehmen, verstärkte sich. Über jene Zeit berichtet Zink: "As the US Group, Control Council for Germany took over the planning, education began an experience of being buffeted about that finally became almost notorious ... Sometimes it was placed under public health; again it strangely enough fell with communications; but always it remained submerged ... One hardly knew from day to day exactly where to find the education planners." (2, 151).

Die Situation begann sich erst zu bessern, als das Ende des Krieges nahte. Im Frühjahr 1945 war USGrCC von London nach Versailles gezogen, von dort in den Monaten Mai und Juni nach Höchst bei Frankfurt und schließlich nach Berlin. Kurz vor der Übernahme der USGrCC in das neu errichtete Amt für Militärregierung (OMGUS) im Sommer 1945 hatte die amerikanische Kontrollratsgruppe mit etwa 2000 Offizieren und

1 Dazu bemerkt Dale Clark: "G-5, SHAEF was not so encumbered with 'civilian' administrators and planners; its concern was the 'military show'; its focus was on operations within the zone, not over matters affecting Germany as a whole;" und fährt fort: "The military is accustomed to its standard pattern of organization and visualizes military government in terms of military hierarchy rather than in terms of channels of government and administration." (235).

4000 Mitarbeitern den Höhepunkt ihrer Aktivität erreicht. Für die Erziehungsabteilung war unter dem Gesichtspunkt, daß mindestens einige Erziehungs-offiziere jeweils in den größeren Städten und Bezirken der amerikanischen Besatzungszone eingeteilt werden sollten, ein 45 Positionen umfassender Stellenplan genehmigt worden. Zwei Drittel der Posten konnten zum Zeitpunkt der deutschen Kapitulation besetzt werden. Zu beachten ist dabei, daß dieses Personal zur unmittelbaren Tätigkeit an Ort und Stelle, also zur Kontrolle, Personalbeschaffung und Verwaltung im Bereich des Erziehungswesens herangezogen wurde, nicht zur Arbeit im Planungsstab.

f) Keine grundsätzliche Auswirkung von JCS 1067 auf die Erziehungspläne

Wie wenig sich in den bildungspolitischen Plänen des German Country Unit bzw. der USGrCC durch die Zurückweisung des Handbuchs für die Militärregierung änderte, zeigt sich in der weiteren Verwendung eines speziellen Leitfadens für Erziehungs-offiziere, der zu dem allgemeiner gehaltenen Handbuch gehörte. Das sogenannte Technical Manual for Education and Religious Affairs war von der Erziehungsabteilung des German Country Unit unter John Taylor entworfen worden. Im Februar 1945 gab die G-5 Division der amerikanischen Armee beim SHAEF das Manual in leicht revidierter Form erneut heraus, nachdem John Taylor und Marshall Knappen es begutachtet und gutgeheißen hatten.

Das 150 Seiten starke Sammelwerk von erziehungspolitischen Grundsätzen, detaillierten Anweisungen und Verhaltensmaßregeln, "primarily ... for the specialist Education officer" (SHAEF 2, 1), läßt keine wesentlichen Änderungen erkennen. Es ist "substantially the German Country Unit manual" (Knappen 2, 69). In der neuen Fassung heißt es wiederum, daß der Wiederaufbau des deutschen Erziehungssystems nach der Entnazifizierung von den Deutschen selbst unternommen werden müsse - allerdings unter "striktter Kontrolle". Die Ausführung der Kontrolle sollte, so weit wie möglich, indirekt bleiben, das heißt den Deutschen übertragen werden. Die dafür Verantwortlichen sollten jedoch "pünktlich und getreulich" die amerikanischen Anordnungen ausführen.

Die einzige Kritik am Bildungswesen findet sich in Form von Feststellungen: Verglichen mit vielen anderen Ländern sei die Zahl der Sekundarschüler im Verhältnis zu den Elementarschülern in Deutschland immer gering gewesen. "The aim of German secondary education has always been to train an élite to fill the professions, the higher grades of the civil service and the officer corps" (SHAEF 2, 5).

Dennoch werden keinerlei Reformabsichten geäußert. Bildungspolitische Eingriffe seien nur von den Deutschen vorzunehmen. Es wird besonders darauf hingewiesen, daß kein Versuch gemacht werden sollte, "to force upon German educational authorities any principles of education or methods of teaching which are not desired by and do not emanate from the Germans themselves" (SHAEF 2, 2). Die Militärregierung versuchte an diesem Grundsatz festzuhalten. In den wesentlich später erlassenen Military Government Regulations (MGR), die verbindliche Anweisungen an die Besatzung darstellten, heißt es zum Beispiel: "It is a fundamental MG principle that the Germans must reorganize their own schools and create a new school system out of their own intellectual and spiritual resources" (MGR in der dritten Fassung vom 14. März 1947).¹

Abgesehen von der ausdrücklichen Forderung nach der Reform des Erziehungswesens kam dieser Äußerung im Kontext mit konkreten Reformvorstellungen allerdings eine wesentlich andere Bedeutung zu als vergleichbaren Formulierungen im Erziehungsleitfaden der Jahre 1944 und 1945.

g) Kritik am deutschen Erziehungssystem ohne erklärte Absicht zur Reform

Die Zurückhaltung, die das nun von der G-5 erneut herausgegebene Technical Manual for Education and Religious Affairs den Besatzungsoffizieren auferlegte, die laut Vorwort ihre Aufgabe als "Kreuzzug" auffassen sollten, ist umso erstaunlicher, als man sich über die nachteiligen und undemokratischen Züge im deutschen Schul- und Hochschulsystem durchaus im klaren war. In einem weiteren, ebenfalls

1 OMAUS 17, Teil 3, Absatz A, Nummer 8-302

von der Armee herausgegebenen Handbuch mit dem Titel "Army Service Forces Manual" werden zahlreiche Mängel, besonders der Sekundar-
erziehung aufgeführt. Da aber diese Schrift, die zusammen mit dem
Handbuch für die Militärreinerziehung und dem Technical Manual ver-
wendet werden sollte, lediglich das deutsche Schulwesen und seine
Verwaltung beschreibt und erläutert, liegt damit nur eine kritische
Bestandsaufnahme vor. Noch ist mit der Kritik keinerlei Absicht zur
Reform verbunden.

Das Army Service Forces Manual führt unter anderem auf,
daß es zwei Säulen der Erziehung gebe, die sich nach der vier-
jährigen Grundstufe nicht mehr trafen und nicht nur im Grad der
Ausbildung, sondern grundsätzlich differenzierten und somit zu
verschiedenartigen und unvereinbaren Lebenswegen führten,
daß im Gegensatz zur Elementarerziehung die höheren Schulen
weder Pflichtschulen seien noch ihr Besuch kostenlos,
daß Unterrichtsgebühren, hohe zusätzliche Ausgaben, Lohnausfall
und die Notwendigkeit lange vor auszuplanen, den Zugang zu die-
sen Schulen für weniger Privilegierte erschwerten,
daß die höheren Schulen sich zu Institutionen mit vagen und
enzyklopädischen Zielen entwickelt hätten, unentschlossen zwischen
dem Konzept des humanistischen Idealismus und den Forderungen des
industriellen Zeitalters hin und her schwankend,
daß das Prinzip einer "undemocratic dichotomy of the educational
system, with primary schools for the masses and secondary schools
for the upper strata" niemals erschüttert worden sei, weder in
der weimarer Republik noch unter der Nazi-herrschaft (Army, 14 ff).

Diese kritischen Feststellungen lassen noch kein Programm für eine
eventuelle Reform erkennen und waren dazu auch offensichtlich nicht
gedacht. Dennoch wurde damit schon der Kern späterer Reformversuche
angesprochen.

Die grundsätzliche Entscheidung, wie tief die amerikanische Be-
satzungsmacht in die deutsche Erziehung eingreifen dürfe oder müsse
und über den Grad "of directness to be used in reorganizing the
German educational system" (Knappen 2, 44), ist zu diesem Zeitpunkt

weder von den Planern in London noch in Washington getroffen worden. Durch die Zurückweisung der gesamten Planungsarbeit der Londoner Stäbe und das gleichzeitige Fehlen politischer grundlegender Direktiven - auch nach Roosevelts Ablehnung noch - konnte es zu der grotesken Situation kommen, daß die gesamte bildungspolitische Planung vor Kriegsende unverbindlich und vorläufig blieb. Dazu kam, daß die Problematik einer Erneuerung der deutschen Erziehung ständig umgangen wurde, obwohl über die Notwendigkeit von Reformen Einigkeit herrschte. Ihre Durchführung allein den Deutschen zu überlassen, war zwar eine politische Entscheidung, sie muß aber als ungenügend bezeichnet werden, da nicht der Versuch gemacht worden ist festzulegen, wie diese Reformen auszusehen hätten.

h) Gründe für die Unverbindlichkeit früherer Bildungsplanung

Es ist naheliegend, aber im einzelnen nicht nachweisbar, daß das jahrelange Fehlen jeglicher politischer Leitlinien aus Washington die Planer in England zur Vorsicht anhielt und ihnen ein hohes Maß an Zurückhaltung auferlegte. Die kontinuierliche Tätigkeit von John Taylor als Leiter der Erziehungsabteilung des German Country Unit, der US-Gruppe beim Kontrollrat und schließlich bis 1947 bei der Militärregierung (OMGUS) weist vor allem darauf hin. Die amerikanische Bildungspolitik wandelte sich in diesem Zeitraum entscheidend. Die Meinung, die Taylor bei seiner Rückkehr auf den Präsidentenstuhl der Universität von Louisville äußerte, zeigt, daß er mehr dem reformerischen Kurs der Militärregierung als der vor Kriegsende propagierten bildungspolitischen Zurückhaltung zuneigte. In einem Interview erklärte Taylor über das deutsche Erziehungssystem: "Equality of educational opportunity was denied to the lower economic classes. About 95 per cent had only a vocational educational opportunity ... This in effect set up an intellectual hierarchy, a superintellectual aristocracy, so that a mentally blind peasantry was formed, accustomed to bowing to leadership" (Louisville Courier Journal v. 23.11.1947).

Auch die persönliche Anwerbung von Thomas Alexander, einem ent-

schiedenen Reformer, läßt immerhin die Erwägung zu, daß die später unter der Militärregierung eingeleitete Bildungsreform bei größerer Gewißheit über die Zukunft Deutschlands vielleicht schon früher ins Auge gefaßt worden wäre. Der geringe Status der Erziehungsabteilung innerhalb der ausschließlich militärischen Organisation in England und die damit zusammenhängende chronische Unterbesetzung waren ein weiteres Hindernis für fundierte Reformplanungen. Es ist zu beachten, daß ein sehr großer Teil der Arbeit der ERA für die Suche, Durchsicht und Vorbereitung geeigneter Schulbücher für Deutschland aufgewendet werden mußte, da keine Bücher und Lehrmaterialien mit nationalsozialistischem Gedankengut - darunter fielen selbst Rechenbücher - wiederverwendet werden durften.¹

Es muß angenommen werden, daß größerer ziviler Einfluß - also des State Departments - der Nachkriegsplanung in England und besonders der bildungspolitischen Planung ein anderes Gewicht, wenn auch nicht unbedingt ein anderes Gesicht gegeben hätte. Die Sachkenntnisse des Auswärtigen Amtes, das ja zu Deutschland mehr Kontakte und über dieses Land mehr Erfahrung gesammelt haben mußte als jedes andere Ministerium in Washington, kamen den Vorarbeiten für die erziehungspolitischen Maßnahmen nur wenig zugute. Das State Department konnte bei den Planungen in England nur eine untergeordnete Rolle spielen. Es hatte - obwohl eigentlich zuständig für die politische und zivile Planung der Militärregierungen in befreiten und besetzten Gebieten - selbst in Washington Mühe, sich durchzusetzen.

Harold Zink stellt zur damaligen Lage des Außenministeriums fest: "...Unfortunately at a time when personal contacts were being established, operating organizations set up, and the 'Handbook for Military Government in Germany' prepared, the State Department not only lacked representation but it was not even generally known that it would later become active in military government" (2, 211).

1 Karl-Ernst Bungenstab ist auf "Die Schulbuchrevision in der US-Zone nach 1945 im Zusammenhang mit der amerikanischen Umerziehungspolitik" (1969) ausführlich eingegangen. Vgl. Bungenstab 1.

Selbst noch im Mai 1945, als Lucius D. Clay, auf Vorschlag des Kriegsministeriums ernannt, nach Deutschland abreiste, um sein Amt als Stellvertretender Militärgouverneur anzutreten, war die Stellung des Auswärtigen Amtes offenbar noch nicht gefestigt und deutlich genug; Clay jedenfalls sprach vorher mit keinem Mitglied dieses Ministeriums.¹

Ungeachtet der Schwäche des Außenministeriums hatten zahlreiche Planungsgruppen gehofft, daß das State Department die zivilen Aufgaben der Militärregierung unter seine Kontrolle nehmen würde. Auch die Erziehungsabteilung hegte diesen Wunsch. "Then there was to be a new heaven and a new earth", schwärmte Knappen. "The merits of ideas and propositions would no longer be determined by the shoulder insignia of the men who put them forth. Civilian common sense was to replace Army red tape" (2, 80).

Doch an eine rasche Übernahme war nicht zu denken. Die von Truman für den 1. Juli 1946 öffentlich angekündigte Umwandlung der Militärregierung in eine zivile Administration mußte zurückgenommen werden.² Außenminister Byrnes erklärte sich zu dieser Übernahme nicht imstande. Sein Amt sei nicht gerüstet, die Verantwortung zu übernehmen und wolle sich außerdem freie Hand für politische Entscheidungen behalten, die durch eine derartige Verwaltungsaufgabe

- 1 Später stellte Clay fest: "As I look back I find it amazing that I did not visit the State Department or talk with any of its officials. Nor was it suggested that I do so. No one at that time advised me of the role of the State Department in occupation matters or of its responsibility to military government, and I am inclined to believe that no one had thought it out" (Clay 1, 6). Vgl. dazu Zink 1, 68; Byrnes, 47.
- 2 Der Beschluß der Umwandlung ging von der G-5 Abteilung der Armee aus. Er ist ein Beispiel für die Verselbständigung des militärischen Apparates, der - in jedem Sinne weit entfernt von Washington - wiederholt Entscheidungen der eigentlichen Exekutive aus der Hand nahm. "A decision taken by G-5 of USFET (= US Forces, European Theatre) in the ETO (= European Theatre of Operation) to civilianize military government at a very early date, with the end of June, 1946 as a date set for the final transfer to a civilian status, without full consultation with the Civil Affairs Division of the War Department and the State Department may sound incredible and yet such was the case. Indeed officers in Washington first learned of the vitally important decision from the press" (Zink 2, 75)

beeinträchtigt werden könnten.¹ Daß die Militärregierung in der amerikanischen Besatzungszone jedoch nicht bis 1949 ausschließliche Aufgabe der Militärs blieb, sondern zunehmend auch von Zivilisten wahrgenommen wurde, ist das Verdienst von Lucius D. Clay, der noch kurz vor Roosevelts Tod zu Eisenhowers Stellvertreter für die Militärregierung berufen worden war. Organisation und Aufbau der Militärregierung waren vorwiegend das Ergebnis Clays Arbeit. Er erreichte es, daß schon im August 1946 zwei Drittel des gesamten Personals der Militärregierung in Deutschland Zivilisten waren.

1 Die Reaktion Byrnes und seine Haltung schildert John Hilldring, Assistant Secretary for Occupied Areas: "Why did Mr. Byrnes and later Mr. Marshall refuse to take over military government. He never did agree. When Eisenhower's telegram arrived in Washington recommending that military government be turned over to civilian control on July 1, 1946, which was approved by the President and announced to the public on the day the telegram arrived in Washington, Mr. Byrnes was absent in Paris attending a Foreign Ministers' Conference. When word reached him in Paris of the President's announcement, Mr. Byrnes raised bloody hell ... Mr. Byrnes' attitude on this point never changed" (John Hilldrings Fragen an Dale Noble, o.O.u.J., S. 9, Brief vom 15.12.1950 (State Dep.). Vgl. auch Knappen 2, 81; Zink 1, 43 f und Zink 2, 265

2. Die Nachkriegsplanung in Washington

a) In der Planungsdiskussion: Re-education als charakterliche Umerziehung der Deutschen

Die Formulierung von bildungspolitischen Maßnahmen für den noch erbittert kämpfenden Feind bereitete den zuständigen Stellen in Washington ebenso große Schwierigkeiten wie den in England planenden Amerikanern, wenngleich aus anderen Gründen.

Von erheblichem Nachteil waren in England die unzureichende Besetzung der Erziehungsabteilung des German Country Unit und der US-Gruppe beim Kontrollrat, ihr geringer Status, der militärische Rahmen ihrer Arbeit, ihre politische Führungslosigkeit und schließlich die Ablehnung der im "Handbuch" niedergelegten Resultate ihrer Arbeit.

Bei den Planungen in Washington, die parallel liefen, wurden durch paralysierende Kompetenzstreitigkeiten zwischen den einzelnen Behörden und durch totale Umerziehungstheorien brauchbare bildungspolitische Entschlüsse erheblich verzögert. Vor allem die Idee einer radikalen, umfassenden re-education aller Deutschen, wie sie von der sogenannten Vansittart-Schule ausging, hatte für die amerikanische Nachkriegspolitik schwerwiegende Folgen, weil sie das Ansehen dieser - bald auf die Mitarbeit der Deutschen angewiesenen - Politik in Deutschland betrafen. Die in Washington agierenden amerikanischen Vertreter dieser "Schule" fügten mit ihrer Theorie vom "unheilvollen" und "bösen" Charakter der deutschen Nation, der - wenn überhaupt - nur durch entsprechende Umerziehung geändert werden könne, besonders der Bildungspolitik der amerikanischen Militärregierung in Deutschland beträchtlichen Schaden zu.¹ Das lag nicht etwa daran, daß der Gedanke der charakterlichen Umerziehung offiziell in die amerikanische Nachkriegspolitik eingegangen wäre und erst sehr viel später korrigiert worden ist, wie vielfach angenommen wird; allein die Erörterung seiner Möglichkeit in höchsten amtlichen Stellen und seine weite Publizität wirkten sich höchst negativ in Deutschland aus.

¹ Es lag besonders nahe, die mit dem Begriff "Umerziehung" verbundenen Urteile auf alle mit dem Begriff "Erziehung" zusammenhängenden Belange zu übertragen.

Der britische Lord Vansittart war überzeugt, das der Nationalsozialismus "lediglich die letzte Offenbarung einer tiefverwurzelten deutschen Krankheit" sei (Dorn, 64), die nicht erst mit dem Nazismus begonnen habe. Die Ausmerzung der nationalsozialistischen Partei und ihrer Anhänger genüge demnach nicht als Befriedungsmaßnahme. Im englischen Oberhaus forderte der Lord neben der Bestrafung von Tausenden von Kriegsverbrechern und der Beseitigung der deutschen industriellen Vorrangstellung auch eine langjährige militärische Besetzung Deutschlands, um eine grundlegende re-education seiner Bewohner zu ermöglichen.

Die Idee der Umerziehung der Deutschen, eines Programms, "which would not only totally reconstruct German educational organization and curriculum but transform German thinking, standards of values, and cultural patterns", wie Zink es beschreibt (1, 193), fand zahlreiche Anhänger bei allen Alliierten.¹ Stets wurde dabei von einer charakterlichen oder moralischen Umerziehung gesprochen. "To re-educate Germany means to remove the causes of her downfall... It is the national character, the collective characteristics of the German people which must be changed!" (Stonborough, 132).² Bungenstab kommt in seiner Untersuchung der amerikanischen Re-education-Politik zu dem Schluß: "Durch die amerikanische Re-education-Diskussion zieht sich wie ein roter Faden die Auffassung, daß man es mit dem 'mentally sick German people',³ mit der 'serious spiritual sickness'⁴ des deutschen Volkes oder mit dem Nationalsozialismus als krankhafter Verirrung mit kriminellen Folgen zu tun habe" (2, 22).

Die nationalsozialistischen Untaten wurden mit dem deutschen Volk insgesamt verbunden; man glaubte in ihnen "nur besonders krasse

1 Vgl. Deuerlein 1

2 Liddell, 152 zitiert aus einem französischen Beitrag in L'Europe Nouvelle: "Germany cannot again be a part of Europe till she has gone through a process of deep moral re-education"

3 Anm. zum Zitat: Karl Loewenstein: Political Reconstruction, New York 1946, 337

4 Anm. zum Zitat: Werner Richter: Re-educating Germany, Chicago 1947, 141

Erscheinungsformen allgemeiner deutscher Charakterzüge und Werthaltungen zu erkennen" (Schwarz, 92). Je nach Grad dieser Auffassung hielt man den Gegner erst nach fünf- bis 25jähriger Besetzung oder überhaupt nicht für heilbar. Eine erhoffte Wandlung der Deutschen mußte folgerichtig ihrer Charakteränderung gleichkommen. In die allgemein anerkannte Einsicht, daß Entnazifizierung und Demokratisierung - etwa nach Weimarer Muster - nötig sein werden, mischten sich anti-faschistische und antideutsche Affekte verschiedener Heftigkeit. Dazu kam ein besonders in den 40er Jahren stark von der auflebenden Sozialpsychologie beeinflusstes Denken.

Ein Beispiel für die Aufnahme des Begriffes der charakterlichen Umerziehung von deutscher Seite ist die in Übereinstimmung mit Thomas Mann, Karl Jaspers, Reinhold Schneider u.a. von Alfred Weber vorgebrachte Forderung, "alle fremden Mächte" müßten "dem deutschen Volk seine geistige und Charaktererneuerung selbst anvertrauen" (Weber, 251).

Von den Verfechtern der radikalen Umerziehungstheorien wurde nicht erkannt, daß man mit der Reduzierung des Nationalsozialismus auf den deutschen Volkscharakter alle politischen, sozialen und soziokulturellen Ursachen, die zum Niedergang der Weimarer Republik und Beginn des Dritten Reichs führten, außer acht ließ und die Komplexität aller Umstände, die den Zweiten Weltkrieg ermöglichten, auf unhaltbare Weise vereinfachte.

So verständlich und so volkstümlich die von Furcht und Vergeltung geprägten Wünsche nach Umerziehung der Deutschen sein mochten, so vernünftigvoll mußten sie sich auf die Meinung der Betroffenen von den Absichten ihrer Besieger auswirken. Nachdem die Vokabel einmal in Umlauf war, blieb es unvermeidlich, daß re-education bald einen "dubiosen und maliziösen Klang" bekam (Deuerlein 1, 26), mit kollektivschuld-Vorstellungen verbunden und der "psychotherapeutischen Behandlung eines ganzen Volkes" (Deuerlein 1, 28) gleichgesetzt wurde.

Daß dies geschah und die Bemühungen um re-education bis hin zur

"Charakterwäsche"¹ gedeutet werden konnten, lag nicht an einer konsequenten Besatzungspolitik im Sinne charakterlicher Umerziehung, sondern am Begriff re-education selbst und an verschiedenen amtlichen Vorstößen in jene Richtung. Daß diese ungeschickten Versuche vereinzelt, nicht von Dauer und nicht repräsentativ für die Besatzungs- und Bildungspolitik der amerikanischen Militärregierung in Deutschland waren, änderte nichts an ihren nachteiligen psychologischen Auswirkungen.²

b) Morgenthau Vorschläge zur Bildungspolitik

Der einflußreichste Anhänger des Vansittartschen Gedankenguts war in Washington Finanzminister Henry Morgenthau. Dessen Plan für die Besetzung Deutschlands war "nur eine Variante von Vansittarts Verdammung des deutschen Volkes", wie Dorn feststellt (64). Entsprechend dem radikalen Vorhaben, Deutschland auf eine Agrarnation zu reduzieren, dachte Morgenthau an ein Verbot höherer technischer Ausbildung für Deutsche. Da er die aktiven Nazis, wie Angehörige der Schutzstaffel, nicht für umerziehbar hielt, schlug er vor, deren Kinder von ausländischen Fachkräften erziehen zu lassen. Bei einer Zusammenkunft mit Kriegsminister Stimson Ende August 1944 erklärte Morgenthau dazu: "Don't you think the thing to do is to take a leaf from Hitler's book and completely remove these children from their parents and make them wards of the state, and have ex-U.S. Army officers, English Army officers, and Russian Army officers run these schools, and have these children learn the true spirit of democracy?" (Morgenthau, 16). Sämtliche Schulen in Deutschland sollten lange Zeit nach Kriegsende geschlossen bleiben, damit alle nationalsozialistischen Spuren gründlich entfernt werden könnten.

1 Titel eines pamphletischen Buches von Schrenck-Notzing.

2 Schlimmer als der Umstand, daß die re-education in Mißkredit geriet, war, daß "alles was in besserer Absicht und richtiger Einsicht aus der gleichen Richtung kam, nunmehr mit Verbitterung abgewiesen wurde" (von Hentig, 320).

Der Finanzminister war zu der Überzeugung gelangt, daß die Behandlung der Deutschen vor allem ein psychologisches Problem sei, das sich nur unter Berücksichtigung des deutschen Charakters lösen lasse.¹ In einem Memorandum vom 10. Januar 1945 an Präsident Roosevelt bestreitet Morgenthau "the illogical assumption that a 'soft' peace would facilitate the growth of democracy in Germany". Er erklärt, "the German people have the will to try it again" und "programs for democracy, re-education and kindness cannot destroy this will within any brief time" (859).

Trotz der harten, wenig kompromißbereiten Linie, die Henry Morgenthau verfolgte, fiel der sogenannte Morgenthauplan in Bezug auf Erziehung zurückhaltend aus. Er beschränkt sich auf die Schließung aller Schulen und Universitäten, bis eine alliierte Erziehungskommission ein Reorganisationsprogramm formuliert habe. Volksschulen seien wiederzueröffnen, sobald geeignete Lehrer und Schulbücher vorhanden seien.²

1 Ein am 28. August 1944 auf Band genommenes Telefongespräch mit "Assistant to the Secretary" Harry Dexter White über die Erstellung eines Deutschland-Reports für den Präsidenten gibt ein Beispiel für die Ansicht Morgenthaus und zugleich sein geschicktes Vorgehen:

H.M.Jr: And - this thing is so much a - a psychological matter, it's a question of how to handle the Germans who have been inculcated with this fanaticism, and it really needs a psychologist. I don't know whether there's any very famous German psychologist who would come out.

W: Well, there must be some.

H.M.Jr: But if there are any, I really wish you would telegraph them and bring them down.

W: All right. We'll get a group down.

H.M.Jr: Of treating the mind rather than the body, Harry.

W: Yes.

H.M.Jr: And, we just don't have people, but there must be people who have been in Germany who have come out and have suffered and been tortured, and who know the German mind.

W: Well, we'll - won't spare any expense.

H.M.Jr: No, and - but, as I say, it's a question of attacking the German mind, and, also, how to bring up the next generation of children." (Morgenthau, 448).

2 Vgl. Morgenthau, 549 und 738. Der Finanzminister hatte sich vor allem für eine langwährende Schließung der deutschen Ausbildungsstätten eingesetzt, um ihre "Säuberung" garantiert zu wissen. Schon in den Ende 1943 und Anfang 1944 stattfindenden Besprechungen über einen britischen Entwurf politischer Direktiven zur Verwaltung Deutschlands hatte Morgenthau kritisiert: "(T)he program for keeping the German schools and universities open at any cost ignores the need for a fundamental reorientation of German educational institutions" (721). (Forts. d. Fußnote s. S. 24)

Die intendierte Reform des deutschen Schulwesens wurde demnach dem Kontrollrat überlassen. Das war eine Lösung, mit der alle beteiligten Planer in Washington sympathisierten. Über die Entnazifizierung der Schulen - ihrer Lehrer, Lehrbücher und Lehrpläne - war man sich ohnehin einig. So stießen die nicht detaillierten Forderungen im Morgenthauplan auch beim Kriegs- und Außenministerium auf keinen Widerstand, während beide die politischen und wirtschaftlichen Bestimmungen des Plans heftig bekämpften.¹

1 Am gleichen Tag, an dem Roosevelt und Churchill das Abkommen von Quebec unterzeichneten (15.9.44), sandte Kriegsminister Stimson eine Denkschrift an den Präsidenten, in der er mit bewegten Worten versuchte, Roosevelt von der Gefährlichkeit und Unsinnigkeit des Morgenthau-Planes zu überzeugen. "It is not within the realm of possibility that a whole nation of seventy million people, who have been outstanding for many years in the arts and the sciences and who through their efficiency and energy have attained one of the highest industrial levels in Europe, can by force be required to abandon all their previous methods of life, be reduced to a peasant level with virtually complete control of industry and science left to other peoples." Stimson wies u.a. auch - wie die Planungsstäbe in London und das State Department zu Beginn seiner Nachkriegsplanungen - auf die Atlantic-Charta hin: "This country since its very beginning has maintained the fundamental belief that all men, in the long run, have the right to be free human beings and to live in the pursuit of happiness. Under the Atlantic Charter victors and vanquished alike are entitled to freedom from economic want. But the proposed treatment of Germany would, if successful, deliberately deprive many millions of people of the right to freedom from want and freedom from fear" (Morgenthau, 621 f.).

2 (Forts. Fußnote 2, S. 23)

In einem von R.E. McConnell für Morgenthau verfaßten Memorandum vom 10. September 1944 heißt es, daß das deutsche Schulsystem, das "utterly nazified" sei, vollkommen umgebildet und reformiert werden müsse. Vorrangige Aufgabe sei es "to locate politically reliable teachers and to educate, as soon as possible, new teachers who are animated by a new spirit". Zur Wiedereröffnung der Schulen wird erklärt: "While it may be possible to reassemble faculties for primary schools after a relatively short time, all institutions of higher learning, the chief centers of militaristic, pan-German propaganda in the past, may have to remain closed for a number of years" (Morgenthau, 604). Zur Person McConnells, eines Beamten des Finanzministeriums, vgl. Morgenthau, 11.

Die Vorschläge Morgenthau zur Erziehung gingen sinngemäß in die Direktive JCS 1067 der Vereinigten Generalstäbe ein, wurden aber mit dem Zusatz, die Wiedereröffnung der Volks-, Mittel- und Berufsschulen "zum frühestmöglichen Zeitpunkt" zuzulassen, abgeschwächt. Andererseits wurde damit die Aufforderung verbunden, daß ein koordiniertes System der Beaufsichtigung der deutschen Erziehungs- und Bildungsstätten und ein positives Programm einer Neuorientierung des deutschen Erziehungswesens geschaffen werden müsse. Das Ziel sei die vollständige Unterdrückung aller nazistischen und militaristischen Lehren und die Förderung aller demokratischen Entwicklungstendenzen.¹

Der Militärregierung wird das Recht eingeräumt, in Erwartung eines Programmes des Kontrollrats zur Wiedereröffnung der Oberschulen und Universitäten ein eigenes vorläufiges Programm in Kraft zu setzen. Die Direktive betont bemerkenswerterweise, daß nicht die Absicht bestehe, sich in Fragen der konfessionellen Kontrolle der deutschen Schulen oder des religiösen Unterrichts einzumischen.

Am 11. Mai 1945 billigte Präsident Truman diese letzte Fassung der Direktive, die bis Oktober 1945 geheimgehalten wurde. Doch damit war ursprünglich noch keine Anweisung für die langfristige Nachkriegspolitik beabsichtigt. Die Direktive sollte nur für die Anfangszeit der Besetzung - "the initial post-defeat period" (Morgenthau, 1287) - gelten. In diesem Sinne äußerte die amerikanische Regierung die Hoffnung, "substantially similiar directives will be issued to the Commanders in Chief of the U.K., USSR and French Forces of occupation" (ebd.).

Während Morgenthau auf die Formulierung von JCS 1067 noch großen Einfluß ausüben konnte, hatte er auf das Potsdamer Abkommen, das am 2. August 1945 veröffentlicht wurde, keine unmittelbare Einwirkungsmöglichkeit mehr.² Der die Bildungspolitik betreffende

1 JCS 1067 vom 25.4.1945. Vgl. die verschiedenen Fassungen der Direktive in State Dep. 4, 143 ff; Morgenthau 1122 ff, 1229 ff und 1286 ff.

2 Morgenthau demissionierte am 5. Juli, da Truman sich weigerte, ihn als Delegationsmitglied mit nach Potsdam zu nehmen. Dennoch ist auch das Potsdamer Abkommen von den Ideen Morgenthau beeinflusst.

Passus fiel in diesem Abkommen knapper und etwas abgeschwächter aus: Das Bildungswesen in Deutschland müsse so kontrolliert werden, daß nazistische und militaristische Lehren völlig ausgeschaltet werden und die erfolgreiche Entfaltung demokratischer Ideen ermöglicht werde.¹ Der Begriff re-education kommt nicht vor.

Im Gegensatz zu den bildungspolitischen Plänen der in Europa arbeitenden Erziehungsabteilung wurde im Potsdamer Abkommen wie in der Direktive JCS 1067 zum ersten Mal die Reform des deutschen Bildungswesens offiziell gefordert und als Teil der alliierten und der amerikanischen Nachkriegspolitik in Deutschland verstanden. Obwohl die Absätze zur Erziehung in beiden Dokumenten zu grundsätzlich und allgemein blieben, um Schlüsse auf spätere Entscheidungen zuzulassen, muß hier - und nicht in den Planungsergebnissen der Londoner Stäbe - der Ausgangspunkt für die erziehungspolitischen Maßnahmen der amerikanischen Militärregierung in Deutschland gesehen werden. Daß die amerikanische Direktive wie das alliierte Abkommen von Berlin jedoch im wesentlichen negative Vereinbarungen waren, stellte die amerikanische Bildungspolitik unter einen schlechten Stern.

c) Reformentwürfe des State Department

An der bildungspolitischen Planung in Washington war nicht nur das unzuständige Finanzministerium interessiert. Vor allem das Kriegs-, Marine- und das Außenministerium planten für die kommende Besatzungszeit. Präsident Roosevelt hatte zwar schon im November 1942 die Zuständigkeit und Verantwortlichkeit des State Department für die politische und zivile Nachkriegsplanung befürwortet, es bedurfte jedoch mehrerer Bestätigungen des Präsidenten, zuletzt am 12. März 1945,² um die lähmenden Kompetenzstreitigkeiten

1 Vgl. den fast gleichlautenden Satz in Punkt 6 eines Reports des Subcommittee on German Political Questions vom 19. Juli 1945, dem Truman zugestimmt hatte (State Dep. 3, 784 ff).

2) Vgl. Hilldring 1, 3

zugunsten des schwach geführten und schlecht vorbereiteten Außenministeriums zu entscheiden.¹

In seinen Plänen zum deutschen Erziehungswesen zeigte das Auswärtige Amt zunächst weitgehende Übereinstimmung mit den Vorschlägen der Erziehungsabteilung von GCU und USGRCC. In einer Arbeitsunterlage, die vom State Department zur Vorbereitung der Konferenz von Jalta (Februar 1945) erarbeitet worden ist, wird ebenfalls vorgeschlagen, "to work as unobtrusively as possible through existing German educational machinery after Nazi influence have been removed, and likewise to leave the initiative of positive educational reform to the Germans themselves" (State Dep. 4, 183). Das Ministerium meint zwar, daß eine "neue Richtung" der deutschen Erziehung und ein "neuer positiver Inhalt" notwendig sein werden, doch sie zu finden müsse deutschen Erziehern überlassen bleiben.

Das Außenministerium vertraut in seinem Jalta-Papier weniger auf die förderlichen Auswirkungen formaler Veränderungen, sondern läßt die Neigung erkennen, die unmittelbare Einflußnahme vorzuziehen. Die gewünschte "demokratische Einstellung" wird im wesentlichen von dem ideologischen Wandel durch re-education erwartet - dem "Wandel in der deutschen Mentalität", wie es in der Studie heißt. Die Sieger könnten wenig mehr tun als zur Annahme "einer Reihe von Überzeugungen

¹ Außenminister Hull war nicht nur gegenüber dem Finanzministerium erheblich benachteiligt, das mit Morgenthau weit besseren Zugang zum Präsidenten fand, sondern wurde auch vom Kriegsministerium häufig übergangen. "I don't have any chance to do anything", klagte Hull am 18. August 1944 ausgerechnet Morgenthau gegenüber, "I'm not told what is going on ... I have consultations with the War Department every day on the immediate objectives, but when they talk about the State of Germany, I'm not even consulted" (Morgenthau, 16).

Das Kriegsministerium hatte am 1. März 1943 eine eigene Civil Affairs Division (CAD) für die Behandlung der zivilen Belange aller zu besetzenden Gebiete gegründet. Der Leiter der CAD, General John Hilldring, wurde im April 1946 als Assistant Secretary of State ins Außenministerium übernommen "and charged by the Secretary with the coordination and formulation of American policies in occupied areas" (Holborn, 108). Hilldring saß auch dem State-War-Navy Coordinating Committee (SWNCC) vor, über das die Politik des Außenministeriums an die (Nach-)Kriegsschauplätze gelangte. Zu Hilldring in CAD und State Dep. vgl. Davis, 30 f; Stimson, 559; Hilldring 1, 5 und 2.

und Zielen" zu ermutigen. Konkrete Hinweise auf die Art dieser Überzeugungen und Ziele fehlen. Es wird lediglich festgehalten, daß es "das Problem für die Sieger" sein werde,

- "(1) to determine what kind of teaching in Germany would be most conducive to our long-range aims of world security, and
(2) to consider what means could be employed to foster that teaching" (State Dep. 4, 184).

Wenige Monate später, bereits nach der deutschen Kapitulation, wurde vom Außenministerium erneut der Versuch gemacht, zu einem bildungspolitischen Konzept zu kommen. Wiederum verließ man die von den Planern in London gewiesene Richtung nicht, aber wiederum kam man - während in Deutschland die Besatzungsmächte schon ihre Arbeit aufnahmen - über allgemeine Betrachtungen nicht hinaus.

Am 4. Juli 1945 legte Archibald McLeish, Assistant Secretary of State for Public and Cultural Relations, seinem gerade ernannten Chef, James F. Byrnes, einen Entwurf vor, der sich mit der "Long-Range Policy for German Reeducation" befaßte.¹ Das Papier war auf Anlaß des State Department von einer Gruppe von Außenstehenden, "distinguished and experienced in the field of education" (State Dep. 3, 482) verfaßt und vom Kriegsministerium formlos gebilligt worden. Die Beraterkommission aus angesehenen Pädagogen² hatte aber nur "universally valid principles of justice" aufgestellt (State Dep. 3, 485)³ Ohne konkret zu werden, fiel der Entwurf wohlwollend für die besiegten Deutschen aus und empfahl weitgehende Zurückhaltung der Sieger: "To be effective, the program of German re-education must make use of those native resources of German civilization which offer promise of a peaceful development of new ideals and institutions" (State Dep. 3, 486). Die Pädagogen geben zu bedenken, daß anhaltende kulturelle Veränderungen nur erreicht werden könnten, wenn sie von den Deutschen selbst ausgingen. Wenn erst einmal die nationalsozialistischen Elemente entfernt worden seien,

1 Vgl. State Dep. 3, 482

2 Zu den Namen der Kommissionsmitglieder siehe State Dep. 3, 482

3 Diese Grundprinzipien wurden zwei Jahre später in die Direktive JCS 1779 aufgenommen, die JCS 1067 ablöste.

müsse das Militärregime die verantwortlichen Deutschen wirken lassen, "as rapidly as conditions permit" (ebd.).

Offenbar unzufrieden mit dieser deutschfreundlichen Expertise, verfaßte der Dichter und Pulitzer-Preisträger MacLeish selbst eine Denkschrift, die dem Außenminister zur Verwendung auf der bevorstehenden Potsdamer Konferenz dienen sollte. Dieses Memorandum lag am 12. Juli 1945 dem Secretary's Staff Meeting, einem Zirkel aus Mitgliedern des Außenministeriums ab dem Rang eines Assistant Secretary, zur Stellungnahme vor. Archibald McLeish greift darin auf die Terminologie der Vansittartschen Schule zurück und sieht das Hauptziel der Besetzung in der charakterlichen Umerziehung der Deutschen: "We are occupying Germany for the purpose of changing the inward character of the German nation and the German people ..." (State Dep. 3, 501).

Nachdem MacLeish einleitend feststellt, "common agreement as to the American purpose in the occupation of Germany does not exist (ebd.), erklärt er, daß den Alliierten drei Möglichkeiten zur Behandlung Deutschlands offengestanden hätten:

- a) Die deutsche Nation zu vernichten, da sie nachweislich verbrecherisch gehandelt habe und da ihr nicht zu trauen sei;
- b) die deutsche Nation dazu zu verurteilen, daß ihr gewalt-sam und für immer die Mittel zur Auslösung eines Krieges genommen würden, die industriellen und wissenschaftlichen Einrichtungen eingeschlossen, die sich leicht für den Kriegsgebrauch umstellen lassen;
- c) den Versuch zu unternehmen, den Charakter der deutschen Nation zu ändern, indem man die Denkweise der Deutschen so umforme, daß man Deutschland als Nation vielleicht weiter-bestehen lasse und es ihm eines Tages vielleicht gestatten könne, ein Leben ohne Überwachung und Kontrolle zu führen.¹

Die erste Möglichkeit sei nie in Erwägung gezogen worden, die zweite sei nicht angenommen worden - so bleibe die dritte Möglich-

1 Vgl. State Dep. 3, 500 ff und Deuerlein 1, 38

keit, die in der Tat akzeptiert worden sei, meint MacLeish im Gegensatz zu seiner einleitenden Feststellung. Es gebe bei allen Aspekten einer Besatzung - ob sie nun militärischen, wirtschaftlichen, politischen oder sozialen Charakters seien - nur ein gültiges Ziel, das überwiegend psychologisch bedingt sei: ein Deutschland zu schaffen, dem man vertrauen kann, ohne es besetzt oder auf dem Gebiet der modernen Wissenschaft unter Bewachung zu halten. Nach Meinung des Unterstaatssekretärs hingen alle Erfolge der Nachkriegspolitik von einer Sozialtherapie größten Stils ab. Alle Maßnahmen der militärischen Besetzung sollten nach ihrer schließlichen Wirkung auf die "deutsche Denkweise" und den "nationalen Charakter" der Deutschen beurteilt werden.¹ Ziel und Absicht einer derartigen Politik dürften nicht nur schamhaft zugegeben werden, erklärt der Autor und kritisiert: "We have played down any serious intention to reeducate the German people ..." (State Dep. 3, 502), womit die bisher vom State and War Department verfolgte politische Linie gemeint war.

Abschließend deutet MacLeish neben dem Wunsch nach Frieden bereits ein weiteres Ziel seiner beabsichtigten Umwandlung der deutschen Charaktereigenschaften an - der Aufbau einer ideologischen Gegenposition in Deutschland zu dem drohenden Kommunismus.

Das Papier wurde am 16. und 17. Juli vom Secretary's Staff Committee überarbeitet und am darauffolgenden Tag dem Außenminister vorgelegt. In der beträchtlich veränderten Fassung heißt es nur noch: "(W)e must attempt to change the German people" und "we are occupying Germany, in other words, with a view to changing the social and political character of the nation to such an extent that Germany can be trusted at some future time with independent existence as a nation ..." (State Dep. 3, 782).

In der Diskussion des ersten Entwurfes hatte u.a. der Beauftragte des Assistant Secretary of State for Economic Affairs, Thorp, eingewandt, daß er es schwierig finde, die Umerziehung der Deutschen "as the real, or true, or basic, or fundamental purpose of the occu-

1 Vgl. State Dep. 3, 502

pation" zu betrachten (State Dep. 3, 505). Auffassungen dieser Art trugen zur Revision des Dokuments bei.

Der Entwurf des Außenministeriums aus der Feder seines Unterstaatssekretärs für öffentliche und kulturelle Angelegenheiten verschwand in den Akten. Es gibt keine Hinweise dafür, daß selbst die verbesserte Fassung nach Potsdam gelangte oder auch nur in einer der vorbereitenden Konferenzen eine Rolle gespielt hat. Die Auffassungen von MacLeish sind lediglich Zeugnis dafür, in welche für die tatsächlich notwendige Demokratisierung Deutschlands gefährliche Richtung die Pläne auch verantwortlicher amtlicher Stellen wiesen.

d) Die Folgen der Umerziehungsdiskussion

Diese Pläne wirkten sich auf zweifache Weise negativ aus: einmal wurde durch sie die rechtzeitige Formulierung gesellschafts- und bildungspolitischer Leitlinien, auf die die Planungsstäbe in London und später die Militärregierung in Deutschland ständig warteten, auf untragbare Weise verzögert, zum anderen wurde der ohnehin unglückliche Begriff der re-education mit einem Inhalt versehen, der sich später schädlich auswirken sollte.

Unglücklich war die Wahl des Begriffs re-education deshalb, weil er ohne weiteres mit der Heilung eines psychisch Kranken in Verbindung gebracht werden konnte. Bungenstab macht darauf aufmerksam, daß Webster's New International Dictionary (2. Auflage) das Verb "to re-educate" als "to educate again" definiert, das heißt "to restore in part or in whole, through education, abilities, lost through accident or disease"; das Substantiv wird erläutert mit "training of a disabled, neurotic or mentally disordered person with the object of restoring to him some measure of competence."¹ Sah man Deutschland oder die deutsche Nation als den psychisch oder charakterlich Kranken an, so war der oben beschriebene Schritt getan.

¹ In der 3. Auflage von 1961 heißt es nur noch: "(T)o re-educate - to cause to develop new attitudes on habits replacing others held to be undesirable or unsatisfactory".

Daß allerdings die von keiner Seite in Zweifel gezogenen Forderungen nach völliger und endgültiger Entnazifizierung und nach der naheliegenden Rückkehr zu der in Deutschland schon einmal vorhandenen demokratischen Ordnung den sehr viel weiter gehenden Wünschen nach charakterlicher Umerziehung einer ganzen Nation nahekommen konnten, steht außer Zweifel. Nachdem neben institutionellen Änderungen beide Male auch ein geistiger Vorgang gemeint war, bleibt zu fragen, ob eine eindeutige und unmißverständliche Formulierung der die Entnazifizierung voraussetzenden Ziele der Besetzung überhaupt möglich und nicht von vornherein der Umdeutung durch mißtrauische Besiegte ausgesetzt war.

In Erkenntnis der verhängnisvollen Mißdeutbarkeit des Wortes re-education wurden bald häufiger die den Demokratisierungsprozeß und die dafür als notwendig erachteten Maßnahmen treffender bezeichnenden Begriffe "reorientation", "(educational) reconstruction" oder "democratization" verwendet.¹ Die gröbere, dafür umso einprägsamere Verdeutschung "Umerziehung" war jedoch nicht mehr aus dem Bewußtsein der Betroffenen zu löschen.²

Es ist festzuhalten, daß es keine weiteren amtlichen amerikanischen Äußerungen, Konzepte oder Direktiven gab, die von den besiegten Deutschen als psychisch Kranke oder charakterlich Gestörte ausgingen. Das weist darauf hin, daß man sich bald der Gefahren bewußt wurde, die mit der naiven Verwendung dieser re-education-Theorie verbunden waren. Der re-education-Begriff der amerikani-

1 Gimbel schreibt dazu: "Although differences could be detected among the three terms, their meanings were never clearly fixed. Generally speaking, 'democratization' referred to efforts at institutional change, and 'reeducation' referred to ideological programs. 'Reorientation', although frequently used as a synonym for 'reeducation' (especially toward the end of the occupation), was also at times taken as a synonym with 'democratization' or used as an umbrella term for all the various efforts at changing German society" (Gimbel 1, 245). Vgl. auch Keohane, 412.

2 Eine detaillierte Erörterung des re-education-Begriffes nimmt Karl-Ernst Bungenstab in seinem Buch "Umerziehung zur Demokratie?" vor.

schen Regierung war ursprünglich nicht in umfassender Weise, sondern als unmittelbare Maßnahme gegen nationalsozialistisches Denken aufgefaßt worden. Dabei wurde den Bildungsstätten besondere Bedeutung zugemessen. Vize-Präsident Henry Wallace, der den Begriff zum ersten Mal in seiner Woodrow-Wilson-Geburtstagsadresse am 28. Dezember 1942 an die Öffentlichkeit trug, erklärte in dieser Rede: "The United Nations must back up military disarmament with psychological disarmament - supervision or at least inspection of the school systems of Germany and Japan, to undo so far as possible the diabolical work of Hitler and the Japanese war lords in poisoning the minds of the young."¹

e) Radikale Umerziehungstheorien im Widerspruch zur amerikanischen Deutschlandpolitik

Im Grund genommen handelt es sich bei den radikalen Umerziehungstendenzen um ein Abweichen von der seit Planungsbeginn eingeschlagenen politischen Linie, die den Nationalsozialismus zwar als ein verbrecherisches, aber politisches Regime und nicht nur als völkische Krankheit betrachtete.² In einem der ersten ausführlicheren Presseberichte über die Nachkriegspläne der amerikanischen Regierung im Frühjahr 1943 wurde diese Politik deutlich: "It is intended to draw a distinction between Germany as a State and as a people ... we are prepared after a probationary period to treat the German individual on a basis of equality - providing he demonstrates, to quote Secretary of State Cordell Hull, 'his willingness and ability to live at peace with other nations'" (Smith 1, 392). Auch der in den Arbeitspapieren zur Jaltakonferenz ausdrücklich betonte Wunsch des Außenministeriums, keine Kriegsschuld Klausel in die Friedensregelung mit Deutschland aufzunehmen, die gegen das "ganze deutsche Volk" gerichtet ist,³ war unter anderem gegen die Theorie eines einheitlichen deutschen Volkscharakters und eine davon ausgehende Umerziehung gewandt.

1 New York Times v. 29.12.42, zitiert nach Ulich, 153.

2 Hans-Peter Schwarz kommt zu dem Schluß: "Die Reduktion des deutschen Faschismus auf den deutschen Charakter war eine Hauptvoraussetzung für das Kollektivschuldendenken, das in der öffentlichen Diskussion ebenso wie in den Ministerien zeitweise den Ton angab" (93). Antideutsche Affekte hatten dagegen in der Publizistik "ein sehr viel längeres Leben als in der Administration"(92).

3 Vgl. State Dep. 4, 186

Daß die dem Vansittartschen Gedankengut zugrundeliegenden Prämissen letztlich nicht die Billigung des Präsidenten gefunden hätten, wird aus den Reden Roosevelts über die zukünftige Behandlung Deutschlands deutlich. Roosevelt lehnte am 21. Oktober 1944 vor der Foreign Policy Association in New York die Verurteilung einer gesamten Rasse ab und unterschied zwischen Volk und Regierungssystem: "I should be false to the very foundations of my religious and political convictions, if I should ever relinquish the hope - and even the faith - that in all peoples, without exception, there live some instinct for truth, some attraction toward justice, and some passion for peace - buried as they may be in the German case under a brutal regime. We bring no charge against the German race as such ..." (State Dep. 2, 3). Eine auf diesem Konzept beruhende re-education nahm die Deutschen ernst und hielt sie für erziehbar, das heißt einer politisch und gesellschaftlich demokratischen Ordnung für fähig.

Bald nach Kriegsende mehrten sich auch in der amerikanischen Öffentlichkeit jene Stimmen, die sich gegen kollektive Beurteilungen auflehnten. Die Annahme eines deutschen Nationalcharakters, den es umzuerziehen gelte, wurde mit nationalsozialistischer Rassenanschauung verglichen. "An innate lack of democratic sense in the German soul can be assumed only by those", war im September 1945 in einer amerikanischen Zeitschrift zu lesen, "who accept the Nazi creed of blood and race; for how else could such an innate national characteristic be explained than by assuming an inherited racial quality?" (Nehring, 428)

Die von Karl Loewenstein geäußerte Kritik, "the sweeping generality that a defeated nation, or any people for that matter, can be 'educated' from without - whatever this means - is an arrogant fallacy",¹ konnte nun auf Zustimmung stoßen. Loewenstein wünschte für die Deutschen statt Umerziehung einen "Baedeker through the world of democracy".¹

¹ Karl Loewenstein: Political Reconstruction, New York 1946, 350 f; zitiert nach Bungenstab 2, 35 (Entwurf). In der Endfassung ins Deutsche übersetzt (2, 27).

Starken Auftrieb erhielt das zunehmende Verlangen nach mehr Zurückhaltung der Siegermächte und einer Beschränkung neuer Aufgaben in Deutschland durch den unmittelbar nach Kriegsende im amerikanischen Kongress und überall in den Vereinigten Staaten artikulierten Wunsch, "die Jungs nach Hause zu bringen". Das mit dem Sieg rapide nachlassende amerikanische Interesse an Deutschland wirkte sich auf die allgemeinen Erörterungen und Vorschläge zur Umerziehung deutlich aus. Schon im Oktober 1945 konnte ein Beobachter der amerikanischen Nachkriegspolitik feststellen, "more recently, the trend has been away from the sweeping war-time views of the Vansittart school of thought" (Cramer, 114).¹ Eine realistischere Auffassung von den Aufgaben der Besetzung Deutschlands setzte sich durch.

¹ Vgl. Zausmer, 45.

II. Beginn der Besetzung und Suche nach einem neuen bildungs- politischen Konzept

1. Die Militärregierung beginnt zu arbeiten

Die in England unter Führung der Armee planenden Stäbe waren kaum von der unfruchtbaren Umerziehungsdiskussion betroffen, wie sie in Washington geführt wurde. Abgesehen von ihren optimistischen, grundsätzlich deutschfreundlichen Anschauungen waren die Planungsgruppen in England auch zu sehr mit dringlichen, konkreten Vorarbeiten für die Besetzung beschäftigt, um sich mit den allgemeinen Theorien der re-education auseinanderzusetzen.

Im März 1945 siedelte die amerikanische Gruppe beim Kontrollrat (USGrCC) nach Versailles über. Schon Anfang Juni zog sie nach Höchst bei Frankfurt um und wenig später nach Berlin. Zu dieser Zeit reiste der inzwischen zum Major beförderte John Taylor im Auftrag des Kriegsministeriums zweimal in die Vereinigten Staaten, um Personal für seine Erziehungsabteilung zu suchen. Der Offizier sollte außerdem versuchen, einen "outstanding American educator" (Knappen 1, 14) als neuen Leiter von Education and Religious Affairs ausfindig zu machen. Die amerikanische Bildungspolitik in Deutschland sollte von einer pädagogischen Persönlichkeit mit "großem Namen" repräsentiert und ausgeführt werden. Taylor war dazu noch zu jung und unbekannt. Während seiner Aufenthalte in Washington nahm er an drei Sitzungen des vom State Department im Mai 1945 gegründeten Advisory Committee on Long-Term Educational Policy teil. Bei diesen Zusammenkünften im Außenministerium wurden neue Richtlinien für die Kontrolle der Erziehung in Deutschland vereinbart.¹

Es gelang John Taylor, außer anderen Pädagogen Thomas Alexander, seinen ehemaligen Vorgesetzten am Teachers College der Columbia Universität, anzuwerben. Alexander löste im Februar 1947 Taylor

¹ Vgl. OMGUS 41, 1 f

als Leiter der Erziehungsabteilung ab und wurde zu einer zentralen Figur in der Bildungspolitik der USA in Deutschland.¹

Aus der kleinen Abteilung bei der amerikanischen Kontrollratsgruppe ging die Education and Religious Affairs Branch beim Office of Military Government (for Germany), United States - OMGUS - hervor. Die Eingliederung der bestehenden amerikanischen Stäbe, die verschieden organisiert waren und komplizierte Verantwortungsbereiche hatten, in dieses Amt für Militärregierung in der amerikanischen Besatzungszone und im amerikanischen Sektor in Berlin dauerte bis Anfang März 1946. Zu diesem Zeitpunkt wurden die Direktoren der inzwischen gebildeten Militärregierungen in den einzelnen Ländern der US-Zone OMGUS in Berlin direkt unterstellt.²

a) Die Länder der amerikanischen Besatzungszone

Von den Alliierten entschlossen sich die Amerikaner am schnellsten, in ihrem Besatzungsgebiet Länder als oberste Verwaltungseinheiten - "Staaten" bezeichnet - wiederherzustellen und deutsche Regierungen mit zunächst beschränkter Verantwortlichkeit einzusetzen. Bayern, das als Ganzes³ in die amerikanische Besatzungszone einging, erhielt schon im Mai 1945 eine erste vorläufige Regierung.

In den anderen Ländern der US-Zone, Württemberg-Baden (später Baden-Württemberg) und Groß-Hessen (später Hessen), verzögerte sich die

1 Taylor hatte zuvor Frank P. Graham, den Präsidenten der North Carolina Universität, gewinnen können, doch Graham mußte seine schon gegebene Zusage, nach Deutschland zu kommen, auf Einspruch des Board of Regents zurücknehmen.

Thomas Alexander war wie kaum jemand für seine Aufgaben in Deutschland vorbereitet. Der 1887 in den USA geborene Pädagoge studierte 1908 in Deutschland, das er von 1913-1914 als Austauschlehrer am Realgymnasium von Stettin wieder besuchte. Von 1924 bis 1947, als Alexander die Leitung von Education and Religious Affairs von OMGUS übernahm, war er in verschiedenen Positionen am Teachers College in Columbia tätig, das für die Progressive Erziehung eine so bedeutende Rolle spielte. Thomas Alexander verfaßte vor 1947 mehrere Bücher über das deutsche Schulsystem und seine Reformen.

2 Zur Entstehung von OMGUS vgl. u.a. Clay und Zink.

3 Ausschließlich des Kreises Lindau

Regierungsbildung durch ihre Zusammensetzung aus Teilen ehemaliger Länder bzw. Provinzen.¹

Offiziell wurden die drei Länder erst mit der "Proklamation Nr. 2 der Militärregierung für die amerikanische Zone" am 19. September 1945 gegründet.¹

Aufgrund eines anglo-amerikanischen Abkommens kam die Hansestadt Bremen, wo den amerikanischen Truppen ein eigener Hafen gesichert werden sollte, ebenfalls unter US-Kontrolle.¹

Für die Verwaltung Berlins wurde am 4. Juli 1945 eine interalliierte Dienststelle mit der russischen Bezeichnung "Kommandatura" eingerichtet. Sie wurde von den vier Stadtkommandanten geleitet und unterstand dem alliierten Kontrollrat direkt. Obwohl der amerikanische Sektor in Berlin nicht selbständig und nach eigenem Ermessen verwaltet werden konnte,² kann man ihn als Teil des amerikanischen besetzten deutschen Gebietes betrachten.

b) Erste bildungspolitische Maßnahmen

Die in jedem Land der US-Zone eingerichteten Militärregierungen verfügten jeweils über einen kleinen Stab von Erziehungsoffizieren, der mit den im Laufe des Jahres 1945 eingesetzten Beamten des betreffenden deutschen Kultusministeriums zusammenarbeiten sollte. Amerikanische Entscheidungen zur Bildungspolitik wurden aber, wenn sie nicht unmittelbar vom State Department über das Kriegsministerium kamen³ oder vom Alliierten Kontrollrat ausgingen, nur von

1 Die zur amerikanischen Besatzungszone gehörenden Gebiete sind in der Proklamation Nr. 2 vom 19.9.45 und in der Proklamation Nr. 3 vom 21.1.47 (Bremen) detailliert aufgeführt. Beide Proklamationen abgedruckt in Stammen, 40 ff. Vgl. auch Warburg, 75 ff; Friedmann, 70 ff und Zink 2, 98 f.
Zur ersten Festlegung der Besatzungszonen durch die Europäische Beratungskommission (EAC) am 12.9.44 vgl. Stammen, 22 f.

2 Für den Bereich der Bildung bedeutete das, daß der Leiter der Abteilung für Erziehung und religiöse Angelegenheiten des Berliner Amtes der amerikanischen Militärregierung seine Zustimmung zu Maßnahmen, die den US-Sektor von Berlin betrafen, verweigern konnte, wenn sie nicht den Direktiven von OMGUS entsprachen. Er hatte jedoch nur wenig Möglichkeiten, neue pädagogische Entwicklungen, die etwa von OMGUS ausgingen, eigenhändig einzuleiten.

3 Zur Übermittlung der Instruktionen aus Washington vgl. Clay 1, 56 f und Hilldring 1, 6 f

der Erziehungsabteilung von OMGUS in Berlin getroffen.¹ Zu einer einheitlichen Bildungspolitik in der gesamten amerikanischen Besatzungszone kam es dennoch nicht. Dazu hing die Ausführung der Wünsche oder auch Anordnungen der Militärregierung zu sehr vom Entgegenkommen der einzelnen deutschen Länder ab.

Zunächst waren die etwa 40 Erziehungsoffiziere² in den Ländern der US-Zone, dem amerikanischen Sektor in Berlin und der Enklave Bremen mit ausgesprochenen Not- und Behelfsmaßnahmen voll ausgelastet. Nachdem alle Ausbildungsstätten sofort im Zuge der Besetzung geschlossen worden waren, gingen die Erziehungsoffiziere unter großem Zeitdruck daran, die Voraussetzungen für die Wiedereröffnung der Volks-, Mittel-, Berufs- und höheren Schulen zu schaffen - eine Aufgabe, die als "principal task of Military Government in education during the first year of occupation" aufgefaßt wurde (OMGH 1, 1). An Reformmaßnahmen im deutschen Bildungssystem war - obwohl schon im Gespräch³ - bis in das Jahr 1946 hinein nicht zu denken.

Das Ende des Dritten Reiches überstieg jedes bisher in den Planungen einkalkulierte Ausmaß. In Mitteleuropa gehe ein wirtschaftlicher, sozialer und politischer Zusammenbruch vor sich, wie er sich in der Geschichte seit dem Zusammenbruch des Römischen Reiches nicht mehr ereignet habe, schrieb der Unterstaatssekretär im Kriegsministerium, John J. McCloy aufgrund seines Einblickes in die Vorgänge in und um Deutschland an den neu amtierenden Präsidenten Truman.⁴ Die gesamte Verwaltung, auch die der Ausbildungs-

1 Im Mittelpunkt dieser Untersuchung steht deshalb auch die Politik der Education-and-Religious-Affairs-Zentrale in Berlin. Die Erziehungsabteilungen der Länder, hier wiederum die des von allen Alliierten besetzten Berlin, werden weniger eingehend betrachtet.

2 Die Zahl schwankte; 41 waren es am 1.12.45

3 In einem Bericht der Erziehungsabteilung der Militärregierung von Bayern hieß es zum Beispiel am 30. Juni 1945: "The program should be one first of revamping the whole educational structure of the State along democratic principles and then permitting various categories of institutions to open wherever and whenever possible ..." (OMGB 1, 5 f)

4 Exposé an den Präsidenten, vgl. Truman, 140

stätten, war in Deutschland paralysiert. "... (T)he emergency period of getting schools going again and taking the negative steps of denazification of teaching materials and educational personnel and the preparation of emergency textbooks will run for another six to eight months", stellte Taylor am 10. Dezember 1945 fest (OMGUS 41, 3). Dennoch sollten, um die Kinder "von der Straße weg" zu bringen (vgl. Clay 1, 315), die Volksschulen bis zum 1. Oktober 1945 und die weiterführenden Schulen bis 1. November wieder geöffnet sein.¹ Dies gelang nur mit Mühe.

Der Öffnung von Schulen gingen zeitraubende Kontrollen der Lehrer, Schulräte, Lehrbücher und Lehrpläne voraus.² Zu diesem Zeitpunkt standen in der US-Zone 5,3 Millionen Neudrucke von Lehrbüchern aus der Weimarer Zeit zur Verfügung, die aber möglichst rasch durch neue Schriften ersetzt werden sollten.³ 20.000 Lehrer, die Hälfte derer, die gebraucht wurden, überstanden die außerordentlich strenge, viel zu schematisch angewandte Entnazifizierung. Ende des Jahres 1945 gab es halb so viele Schulen wie 1947; sie wurden von über 1,8 Millionen Kindern besucht. Auf einen Lehrer in der Volksschule trafen durchschnittlich 80 Schüler. Etwa 220.000 Kinder im Alter zwischen 6 und 14 Jahren konnten noch nicht in eine Schule gehen.

Im Frühjahr 1946 waren in der amerikanischen Besatzungszone auch die meisten Hochschulen wieder geöffnet. Die Universitäten sollten nach der Reform des Schulwesens ebenfalls erneuert werden, doch dazu kam es, von einigen Ansätzen abgesehen nicht mehr. Auch die Entnazifizierung in den Hochschulen gelang nicht in dem erwünschten Maße - "there probably never was a real chance to get rid of all Nazi influence", konstatiert Harold Zink (1, 99).

- 1 Die entsprechende Bestimmung von JCS 1067, die Volks-, Mittel- und Berufsschulen zum frühestmöglichen Zeitpunkt zu öffnen, wurde ohne viel Federlesens auf die weiterführenden Schulen ausgedehnt.
- 2 Vgl. OMGUS 40; Kontrollen machten auch in den folgenden Monaten die Hauptlast der Arbeit der Erziehungsbeamten aus. Vgl. z.B. "The Bavarian", Sept. 46, (Institut für Zeitgeschichte Fg 02/1).
- 3 Mit der Ausarbeitung neuer Lehrbücher wurden deutsche Kräfte beauftragt. Von den 1366 bis Januar 1946 vorgelegten Manuskripten wurden 392 abgelehnt, 163 ergänzt. Nicht alle akzeptierten Schriften konnten wegen des Papiermangels gedruckt werden. 1946 wurde nicht einmal eine Million verlegt. "(I)t was not until 1948, when we had paper purchased with funds provided by our Congress and were able to print 13,507,224, that the problem was solved" (Clay 1, 300). Vgl. auch Landeen, 143.

c) Methodik zur Durchsetzung amerikanischer Reformwünsche

Inzwischen waren die Erziehungsabteilungen der Militärregierungen in den Ländern von der ERA-Abteilung bei OMGUS angewiesen worden, die zuständigen deutschen Beamten zur schriftlichen Niederlegung der Erziehungsziele für das Bildungswesen ihres Landes aufzufordern. Die Pläne sollten OMGUS zur Billigung vorgelegt werden. Die Zustimmung gedachte man zu geben, wenn die bildungspolitischen Vorstellungen der Länder mit denen der Militärregierung in den Grundsätzen übereinstimmten. "In the process of reviewing and approving such documents", erläuterte John Taylor bei einem Treffen der Erziehungsabteilungen der Länder am 10. Dezember 1945, "can the occupation authorities exert their influence in the most effective manner" (OMGUS 41, 7). Außerdem sollten die Kultusministerien der Länder aufgefordert werden, Kommissionen zu bilden, die langfristige Programme für alle Bereiche der Bildung entwerfen sollten. Diese Programme könnten - so war geplant - im Rahmen der vorher gebilligten allgemeinen Leitlinien entwickelt werden. "Again in the process of discussion and subsequent approval of long-term programs of reform and reorientation of German education can the influence of the U.S. Occupation Authorities be most effectively brought to bear" (ebd.).

Auf diese Weise hoffte Taylor dem für die gesamte Militärregierung geltenden Dilemma zu entgehen, das sich aus der Forderung ergab, eine demokratische Entwicklung und konstruktive Reformen unter militärischer Besetzung zu erwirken.¹ Demokratisierung durch ein Militärregime wurde auch in den Reihen der amerikanischen Besatzungsoffiziere als Widerspruch empfunden. Das galt im besonderen Maße für die Bildungspolitik. Mit Hilfe der von John Taylor empfohlenen Methode, die genügend amerikanischen Einfluß garantieren, alle Maßnahmen aber den Deutschen überlassen sollte, glaubte man eine gewaltsame Demokratisierung zu vermeiden.

1 In dem Bericht der amerikanischen Erziehungskommission, die im Sommer 1946 unter Leitung von George F. Zook Deutschland besuchte, wird dieses Dilemma angesprochen: "Die positive Aufgabe der Neuorientierung Deutschlands nun steht im Zeichen des Paradoxons, daß ein Volk den Geist und die Methoden der Selbstregierung unter Bedingungen lernen soll, nach denen letzte und endgültige Entscheidungen den Besatzungsmächten vorbehalten sind" (Zook 1, 10).

Diese Arbeitsweise fand die offizielle Anerkennung der Militärregierung, obwohl ihr Verhältnis zu den Ministerpräsidenten der Länder sehr wohl durch Instruktionen gekennzeichnet war.¹ Das von Taylor vorgeschlagene Verfahren des Kontrollierens deutscher Vorschläge zur Erziehung bei Verzicht auf unmittelbare Vorschriften ging unter dem Punkt 8-100.2 "Encouragement of Democratic Ideas" in die erste Fassung der Military Government Regulations (MGR) ein.² In dieser, zum Großteil von den einzelnen Abteilungen der Militärregierung selbst entworfenen, aufeinander abgestimmten und vom State and War Department zugelassenen Direktivensammlung spiegelt sich die Politik der amerikanischen Besatzungsmacht in Deutschland wider.

d) Die Military Government Regulations als einziges konkretes Dokument zur Bildungsreform

Im Laufe der Besatzungszeit wurden die Military Government Regulations mehrfach geändert und neu herausgegeben. Während in der ursprünglichen Fassung entsprechend dem in England vor Kriegsende entworfenen Technical Manual for Education and Religious Affairs bestimmt worden war, daß die Reform der deutschen Erziehung den Deutschen selbst überlassen bleiben müsse (8-101) und kein Versuch von seiten der Erziehungsoffiziere allein gemacht werden dürfe, neue Schultypen einzuführen (8-201), heißt es im Entwurf für die zweite Änderung³ am 27. Mai 1946 nach denselben Anweisungen weiter: "However, when the emergency period has passed, the German education authorities should be encouraged to carry out periodic reorganization of the education system ..." (8-201) (OMGUS 17).

Neu in einer militärischen Direktive ist auch eine nähere Bestimmung zur Organisation von Schule und Erziehung. Die deutsche Erziehung, heißt es unter Punkt 8.101, müsse, um einen demokratischen

1 In einem Memorandum von General Clay an alle OMGUS-Angehörigen wird am 16. Januar 1946 darauf aufmerksam gemacht, daß "in general, the instructions to Minister Presidents should be confined to the fullest extent possible to the delineation of policies" (War Dep. 3; Faksimilewiedergabe).

2 Vgl. OMGUS 17.

3 Die erste Änderung betraf keine Erziehungsangelegenheiten.

Staat zu gewährleisten, so organisiert sein, daß jedem Bürger die Möglichkeit offenstehe, sich zum besten seiner Fähigkeit zu entwickeln. "No organization of the German schools will be permitted to continue or to be established", heißt es weiter, "which would make it difficult for any person to realize a development commensurate with his ability" (OMGUS 17, 8 f). Die damit ange-deutete Erziehungsreform bleibt in dieser Direktive noch ohne nähere Erläuterungen. Etwas genauer wird die in den ersten MGR nur kurz angesprochene Forderung nach demokratischen Curricula formuliert. Dazu gehören nach Ansicht der Militärregierung die Möglichkeit des leichten Übergangs von Volksschülern der oberen Schul-klassen in höhere Schulen und die Erziehung zu staatsbürgerlichem und gesellschaftlichem Verantwortungsbewußtsein aller Schüler.¹ Die einzelnen Grundsätze zur Erziehung in den Military Government Regulations - die allerdings noch keine bildungspolitische Gesamt-konzeption boten - gingen wie die 1944 entstandenen Pläne zur Erziehung von Offizieren aus, die dem Geschehen näher standen als die Planer in Washington. Während in der interessierten ame-rikanischen Öffentlichkeit die Umerziehungsdiskussionen nachließen, der ihnen innewohnende pädagogische Messianismus aber in Äußerungen über einen völligen Neubeginn der Erziehung in Deutschland und einen von Grund auf zu wandelnden Bildungsbegriff weiterlebte, blieben praktikable Beschlüsse der verantwortlichen amtlichen Stellen weitemin aus.²

"Never before have we faced such a challenging opportunity to inaugurate a constructive educational system on a grand scale, and to observe its virtues and weaknesses under laboratory con-ditions" schrieb der Direktor des Instituts für Internationale

1 Vgl. OMGUS 17 vom 27.5.46, 8-301 und 8-312

2 William F. Russell, "visiting expert" vom Teachers College der Columbia Universität, schrieb: "For the third time in about a century and a half the Americans are trying to build a new Social Order. That was the goal at the time of the formation of the Constitution - witness the motto on the reverse of the Great Seal of the United States: NOVUS ORDO SECLORUM, a new Order of ages. It was also the goal of the occupation of the Philippines, 47 years ago when the first American teacher landed in Manila. It is also the purpose of our occupation of Germany" (OMGUS 38, 5). Vgl. Barth.

Erziehung in New York, Stephen Duggan, wenige Monate nach der Kapitulation (4). Er betrachtete wie viele fachkundige Amerikaner Deutschland als ein Experimentierfeld für fortschrittliche Erziehungsmaßnahmen, deren Auswirkungen nicht nur für Deutschland, sondern auch für die Vereinigten Staaten bedeutsam seien, die eventuell daraus lernen könnten. Duggan fügte jedoch seinen erziehungsoptimistischen Ausführungen hinzu, "that no such realistic program is under way" (ebd.).¹

Diese Feststellung war zutreffend. Bis zum Erscheinen des Berichts der nach Deutschland entsandten "United States Education Mission to Germany" im September 1946 fehlten der Bildungspolitik der amerikanischen Militärregierung die notwendigen langfristigen Leitlinien. Selbst ein vergleichsweise spätes Dokument, das am 5. Juni 1946 vom State-War-Navy Coordinating Committee (SWNCC 269/5)² verabschiedete "Long-Range-Policy Statement for German Re-education",³ kann nicht als Grundlage dieser, stets als notwendig propagierten Politik angesehen werden. Dieses erst am 21. August 1946 veröffentlichte Papier gibt, obwohl vom Kriegs- und Marineministerium mitberaten, weitgehend das schon erwähnte, von einer Gruppe von Hochschullehrern unter der Ägide des Außenministeriums erstellte Gutachten vom Juli 1945 wieder.⁴ Das Dokument führt abermals die dem Programm der re-education zugrundeliegenden "universally valid

1 Zum gleichen Ergebnis kam Gregor Ziemer, der von 1928 bis 1939 Direktor einer amerikanischen Schule in Berlin war und ein Jahr während des Krieges mit dem Office of War Information (OWI) in Europa arbeitete. Über die re-education, die auch alle bildungspolitischen Maßnahmen beinhaltete, schrieb er im Juni 1946: "I talked to members of the State Department and to Civil Affairs officials in Washington about the lack of policy for German re-education. I was advised that eventually a policy will be set up... But just when this policy would materialize or how it would work nobody seemed to know" (73b).

Im Monatsbericht der ENA, OMGUS heißt es im April 1946 zur Erziehungspolitik: "It is much too early to say what the final program will be" (OMGUS 42, 2). Vgl. auch Warburg, 78.

2 Das SWNCC ist im Dezember als Glied zwischen den Streitkräften und den für die Außenpolitik Verantwortlichen gegründet worden. Vorsitzender war General Hilldring.

3 Text von SWNCC 269/5 in State Dep. 1, 541 f

4 Vgl. State Dep. 3, 482 f

principles of justice" auf und wiederholt die Forderung, daß der Wiederaufbau des kulturellen Lebens in Deutschland in weitem Maß den Betroffenen selbst überlassen werden müßte und dabei jene Deutschen berücksichtigt werden sollten, die dafür geeignet seien.

Der Rückgriff auf dieses ein Jahr alte Gutachten verdeutlicht die Unschlüssigkeit höchster Regierungsstellen - voran des State Departments - über die zu ergreifenden bildungspolitischen Maßnahmen in Deutschland. Noch vor Verabschiedung der ersten Military Government Regulations und des Long-Range Policy Statements mußten sich die Erziehungsabteilungen bei den Militärregierungen der Länder und der Zentrale in Berlin über die Kriterien klarwerden, mit denen die von den deutschen Kultusministerien angeforderten Pläne zu ihrer Bildungspolitik beurteilt werden sollten. Vor dem Eintreffen dieser Pläne sollten die persönlichen, naturgemäß sehr variierenden Reformvorstellungen der zuständigen Offiziere auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden. Zu diesem Zweck trafen sich die Leiter der einzelnen Erziehungsabteilungen regelmäßig mit den Offizieren der ERA-Gruppe von OMGUS.

Die bei einem der frühen derartigen Zusammentreffen begrüßten Neuerungenstendenzen geben einen Einblick in die bildungspolitischen Vorstellungen der Erziehungsabteilungen. Im Dezember 1945 wurde aus dem Bericht des Chief Education Officer von Bayern¹ wohlwollend aufgenommen, daß zum Beispiel in Bayern

die Verlängerung der Schulpflicht auf neun Jahre vorgeschlagen worden sei;

im Zusammenhang mit der Reform der Sekundärerziehung die höhere Schule, beginnend mit dem 5. Schuljahr, in einen sechsjährigen Kurs und einen folgenden dreijährigen, auf die Universität vorbereitenden Kurs zerlegt werden solle;

die Lehrmethoden entscheidend verbessert werden müßten - wobei zugestanden wurde, daß dies langsam und als Ergebnis eines Lehrerbildungsprogramms vor sich gehen müsse, das Jahre beanspruchen werde;

1 Vgl. OMGUS 41, 4

das bayerische Kultusministerium für die Abschaffung der konfessionellen Schule zu sein scheine.

Dazu wird bemerkt: "It will be recalled that our policy leaves the decision ... to the German people themselves. We will attempt to see that justice is done in this connection by determining the will of the Bavarian people" (OMGUS 41, 5). Obwohl die Menzianl der Erziehungs-offiziere ohne Zweifel mit der Simultanschule sympathisierte, enthielt sich die Militärregierung, wie noch gezeigt werden soll, der Einmischung.

Begrüßt wurden auf der Versammlung auch die Ausführungen des Leiters der Erziehungsabteilung von Groß-Hessen, der die Tendenz zur Errichtung von Einheitsschulen und zur Ko-edukation in seinem Land festzustellen glaubte.¹

Hinter der Zustimmung zu derartigen erwarteten Neuerungen stand noch kein Programm. Sie läßt lediglich die Richtung der Reformgedanken erkennen, die die in Deutschland tätigen Erziehungs-offiziere hegten und - wenn nicht aus Washington doch noch brauchbare Anweisungen kommen sollten - auch zu verwirklichen gedachten.

1 Vgl. OMGUS 41, 6

2. Die Motivation der amerikanischen Erziehungs-offiziere in Deutschland

a) Anknüpfung an die Bildungsreformen der Weimarer Republik

Die bildungspolitischen Vorstellungen der überwiegend aufgeschlossenen und progressiv denkenden Männer (und wenigen Frauen) der Education-and-Religious-Affairs-Abteilungen sind zum einen aus dem amerikanischen Erziehungssystem selbst zu verstehen, zum anderen der in den Vereinigten Staaten wie in Großbritannien durch Depression und Kriegsausbruch bestimmten Diskussion um Erziehungsreformen zuzuschreiben. Hinzu kam die gerade unter diesen Offizieren nicht aufgegebene Hoffnung, auf irgendeine Weise an die erste deutsche Demokratie anknüpfen zu können, was auf dem Gebiet der Erziehung die Herstellung der Kontinuität zwischen den Reformen der frühen 20er Jahre und der nun beabsichtigten Erneuerung bedeutete.

Jedem Erziehungs-offizier standen eingehende Informationen über die Reformen der Weimarer Zeit zur Verfügung, wobei die in der Verfassung von 1919 aufgestellte Forderung nach einem einheitlichen organischen Schulaufbau betont wurde. Wenn diese Forderung auch nur in den Grenzen der allgemeinen vierjährigen Grundschule verwirklicht worden ist,¹ so wurde darin doch der entscheidendste und konsequenteste Schritt zur organisatorischen Demokratisierung des Schulwesens erblickt. Dennoch war mit den damaligen Reformen nur ein Anfang gemacht worden. "... (I)t cannot be denied that only patchwork has been done; a genuine democratic recreation of the educational system was not accomplished", lautete das Fazit einer der Informationsschriften (Hylla 1, 2).

Die Anknüpfung an die schulpolitischen Reformversuche in der Weimarer Republik wurde vorwiegend deshalb nicht offen propagiert, weil man die Erinnerung an die kaum lösbaren, innenpolitischen Probleme der Zeit, zu denen die "Schulkämpfe" erheblich beigetragen hatten, vermeiden wollte.

1 Reichsgrundschulgesetz vom 28. April 1920

b) Das pädagogische Erneuerungsbestreben in den USA

Der Großteil der den Weimarer Schulreformen zugrundeliegenden Gedanken war im Erziehungssystem der USA schon lange verwirklicht. Die Prinzipien dieses Systems kamen bei unterschiedlicher Betonung in zahlreichen bildungspolitischen Vorsätzen und Maßnahmen der Militärregierung zum Ausdruck; sie lagen auch den pädagogischen Vorstellungen der Erziehungsbeamten zugrunde. Zu diesen Grundsätzen, an die die Besatzungsbeamten zuweilen mit Hilfe von Gastvorlesungen bekannter Pädagogen aus den Vereinigten Staaten erinnert wurden,¹ gehörten:

der Glaube an allgemeine Erziehung als Voraussetzung demokratischer Ordnung und Lebensweise;

ein einheitliches, aufeinander aufbauendes Schulsystem;

die Forderung an dieses System, nicht Auslese zu betreiben, sondern Förderung jedes einzelnen bis an seine - nicht nur intellektuelle oder sprachliche - Leistungsgrenze.

Die Wirtschaftskrise von 1929 mit ihren Folgen und die Herausforderung des militanten Faschismus in Europa und Japan lösten heftige Diskussionen um Ziele, Aufgaben und Inhalte zeitgemäßer Erziehung aus. Das Selbstverständnis traditioneller Bildungsideen geriet in den USA wie in anderen Staaten ins Wanken. So hatte das britische Verlangen nach einer Schulreform, das sich trotz der Heftigkeit des Krieges zunehmend Gehör verschaffen konnte, im August 1944 ein Gesetz zur Reform der Erziehung zur Folge, das im wesentlichen von allen politischen Richtungen im Parlament und der Öffentlichkeit akzeptiert worden ist. Das Gesetz gliederte das gesamte öffentliche Bildungswesen in drei aufeinanderfolgende Stufen anstelle von bisher zwei sich überschneidenden.²

In den Vereinigten Staaten, wo dieses System in vergleichbarer Form schon bestand, lassen sich die Auswirkungen der Unruhe sehr gut in den Veröffentlichungen der Educational Policies Commission

1 Vgl. W. Russell 1, u.a.

2 Vgl. Hylla 2

(EPC) ablesen, die 1937 von der National Education Association - dem größten amerikanischen Lehrerverband - und der American Association of School Administrators ins Leben gerufen worden war.

Die Berichte der Kommission wurden von wechselnden Verfassern oder Autorengruppen erstellt. Charles Beard, der mit der ersten Schrift über das amerikanische Erziehungswesen beauftragt worden war, sah damals "keine weitere Garantie" für das Fortbestehen der Demokratie. Jetzt werde die Zukunft der demokratischen Gesellschaft auf eine Probe gestellt, schrieb er in seinem noch 1937 erschienenen Bericht. Wie in den frühen Tagen der Republik würden wieder die Bedingungen, Voraussetzungen und Methoden in den Mittelpunkt des Bildungsinteresses treten, die zur Aufrechterhaltung einer demokratischen Gesellschaft geeignet seien.¹ Beard verlangt, daß die Erziehung nun "Nachdruck auf ihre sozialen Verpflichtungen" legen müsse.² Diese Forderung taucht in den folgenden Schriften der späten 30er und der 40er Jahre immer wieder auf.

In dem 1938 begonnenen und im Mai 1941 fertiggestellten EPC-Report "Education of Free Men in American Democracy" wird festgestellt, "the survival of every complex society is dependent in part on the moral quality of a program of organized education" (EPC 2, 49).

Die Tatsache, daß auch die angesehene deutsche Erziehung und das abendländische Bildungsideal nicht vor dem Durchbruch totalitärer Ideen schützen konnten, wurde als Mahnung verstanden. Auf der Konferenz "Education for the Preservation of Democracy" im Jahr 1948 wurde rückblickend die Unterwerfung relativ hochgebildeter Nationen unter den Totalitarismus als Anlaß dazu erklärt, die Ziele der eigenen Erziehung neu zu überdenken - was als "one of the major issues of contemporary culture" bezeichnet wurde (Burkhardt, 69).

Den Einheitsgedanken der amerikanischen comprehensive high school - die als Teil einer differenzierenden Einheitsschule aufzufassen

1 Vgl. EPC 1, 1 und Conant

2 Vgl. EPC 1, 92

ist - vertiefte ein im Kriegsjahr 1944 veröffentlichter Bericht der Educational Policies Commission mit dem Titel: "Education for All American Youth" (EPC 3). Die Sekundärerziehung, heißt es darin, sei für "alle Kinder aller Bürger" notwendig.

Zu ähnlichem Ergebnis kam auch der berühmte Report "General Education in a Free Society" eines 12köpfigen, vom Präsidenten der Harvard Universität, James B. Conant, ernannten Ausschusses. In der Formulierung der Aufgabe für das Pädagogenteam, das zwei Jahre - bis 1945 - für die Bewältigung seines Themas benötigte, schrieb Conant: "(T)oday, we are concerned with a general education - a liberal education - not for the relatively few, but for the multitude" (Harvard, IX).

Der Ausschuß gelangte entsprechend zu der Auffassung, daß Demokratie nicht nur Fortkommen für die Fähigsten bedeute. "It is equally betterment for the average, both the immediate betterment which can be gained in a single generation and the slower groundswell of betterment which works through generations" (Harvard, 11). In der High School der Zukunft müsse daher mehr als bisher auf den einzelnen Schüler eingegangen werden, "to meet students on their own ground, to draw on their experience, to appeal to their hopes, and, by recognizing the influence of circumstance, to mitigate it" (ebd.).

Der Harvard-Ausschuß plädiert mit all seinen vorgeschlagenen Maßnahmen für längere Ausbildung von mehr Schülern. In der Kluft zwischen Bürgern mit langer und Bürgern mit kürzerer Ausbildung werden Möglichkeiten des Mißverstehens und der Klassentrennung befürchtet. Dieser Unterschied "could become - to some extent already has become - a strongly dividing force" (Harvard, 12). Alle Feststellungen waren selbstverständlich ausschließlich auf die USA bezogen. Als Erziehungsziel postulierte die Kommission den in einer gemeinsamen Schule weitgehend einheitlich gebildeten Bürger: "(T)he aim of education should be to prepare an individual to become an expert both in some particular vocation or art and in general art of free man and the citizen. Thus the two kinds of education once given separately to different social classes must be given together to all alike" (Harvard, 54).

Auch die am 13. Juli von Präsident Truman ernannte "Commission on Higher Education", die aus 28 namhaften Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens und Erziehungswesens bestand, sprach sich für die weitere Demokratisierung der Bildung in den Vereinigten Staaten aus. Der Bericht betonte die Notwendigkeit "for a most significant broadening of the clientele of American higher education. The Commission takes a fundamentally democratic position to the effect that all young people should be educated to the limits of their capacity" (D. Russell, 56).

Das sechsbändige Werk, das wie kein anderes auf diesem Gebiet Publizität erlangte, erkennt Erziehung als ein Instrument, "which ... is necessary to give effect to the equality prescribed by law" (Bd. I, 5; zit. nach D. Russell, 55). Die zweifache Verpflichtung der Erziehung sei es, "to insure equal liberty and equal opportunity to differing individuals and groups" und "to enable the citizens to understand, appraise, and redirect forces, men, and events as these tend to strengthen or weaken their liberties" (ebd.). Ausführlich geht die Truman-Kommission auf die Hindernisse ein, die den gleichen Möglichkeiten höherer Bildung entgegenstehen. Neben wirtschaftlichen, regionalen, rassischen und religiösen Hemmnissen wird auf die Barriere durch einseitige und begrenzte Lehrpläne aufmerksam gemacht: "We shall be denying educational opportunity to many young people as long as we maintain the present orientation of higher education toward verbal skills and intellectual interests. Many young people have abilities of a different kind, and they cannot receive 'education commensurate with their native capacities' in colleges and universities that recognize only one kind of educable intelligence" (Bd. I, 32, zit. nach D. Russell, 58).

Die allen diesen Veröffentlichungen gemeinsamen Erneuerungstendenzen zeigen, auf welche Weise und in welchem Ausmaß das prinzipiell demokratische Bildungssystem der Vereinigten Staaten weiter demokratisiert werden sollte und zum Teil auch wurde. Die Reformbestrebungen der 30er und 40er Jahre vergrößerten jedenfalls die ohnehin weite Kluft zwischen dem amerikanischen und dem deutschen Erziehungswesen.

Die Ideen der bildungspolitischen Erneuerung in den USA wären unmittelbar nach Kriegsende für die deutschen Verhältnisse unannehmbar, ja unvorstellbar gewesen. Daß die sehr viel bescheidener und behutsamer vorgehenden, wenn auch in diesem Geiste denkenden Erziehungsbeamten in Deutschland teilweise auf hartnäckigen Widerstand stießen, lag grundsätzlich an dem allzu gegensätzlichen demokratischen Selbstverständnis, das - auf der einen Seite hoch entwickelt - auf der anderen Seite erst entstehen mußte. Dieser zum Zeitpunkt der Besetzung noch unüberbrückbare Unterschied mußte die Verwirklichung vieler bildungspolitischer Intentionen der USA in ihrer Zone außerordentlich erschweren, wenn nicht zum Scheitern bringen.

c) Wurden die Chancen der ersten Stunde vertan?

So ist auch die noch während der Besetzungszeit aufgekommene Kritik, die Chancen der ersten Stunde seien verspielt worden, einzuschränken. Daß das Fehlen politischer Leitlinien aus dem State und dem War Department die Bildungspolitik der amerikanischen Militärregierung erschwerte und auf unverantwortliche Weise verzögerte, bedeutet nicht, daß das deutsche Erziehungssystem gleich zu Beginn der Besetzung hätte umfassend reformiert werden sollen.¹ Der Zeitpunkt dazu wäre allerdings günstig gewesen. Anfänglich gab es keine, auch nur gewaltlose Resistance gegen die Besatzungsmächte; die Besiegten waren wie betäubt und erstaunlich willfährig.²

Doch die Ausnutzung dieser Situation widersprach den amerikanischen Vorstellungen von Reformen. Die Erneuerung der deutschen Bildung

1 Eine 13köpfige Kommission amerikanischer Berater kam zwar - im April 1947 - zu dem Ergebnis, daß eine "Umwandlung" der Erziehung rasch vorgenommen werden müsse, wenn sie erfolgreich sein wolle, verstand darunter aber "im Laufe der nächsten fünf Jahre" (Vgl. Commission on Curriculum 1, II. Teil, 1). Die Visiting Consultants, die davon ausgingen, daß "der Zeitpunkt nach einem sozialen Umsturz" immer günstig für Reformen sei, meinten, daß sich nach etwa fünf Jahren die Vertreter der Überlieferung wirksam formiert hätten.

2 Vgl. W. Friedmann, der berichtet: "During the first six months of military government, all the allies witnessed an almost embarrassing readiness of the overwhelming majority of Germans to accept military occupation and an entirely new regime".

sollte - unter amerikanischer Anregung und Unterstützung - von den Deutschen selbst ausgehen, auf keinen Fall aber aufoktroziert werden. Gegen eine sofortige Bildungsreform noch vor oder im Zuge der Wiedereröffnung der Schulen sprach auch die ungeheure Last der Notmaßnahmen, mit denen die amerikanischen Erziehungs-offiziere unmittelbar nach dem deutschen Zusammenbruch vollauf beschäftigt waren.

Abgesehen davon, daß sich Erziehungsreformen nicht binnen kurzer Frist durchführen, nicht einmal initiieren lassen, glaubte man auf amerikanischer Seite, genügend Zeit zur Verfügung zu haben. Die Abteilung Education and Religious Affairs der Militärregierung suchte den gewiß mühseligen und langwierigen Weg zu Reformen über die Diskussionen und gemeinsame Lösung strittiger Fragen auch im Vertrauen auf eine lange Besatzungszeit.

Auf der ersten Zusammenkunft der Außenminister im Anschluß an die Potsdamer Konferenz hatte James F. Byrnes in London die 25jährige Besetzung Deutschlands vorgeschlagen. In der zweiten Sitzungsperiode der 2. Ratstagung der Außenminister vom 15. Juni bis 12. Juli 1946 war er sogar zur Verlängerung auf 40 Jahre bereit.

Allerdings ist es keineswegs so, daß die Bemühungen, die Schulen mittelbar zu fortschrittlichen und demokratischen Methoden zu führen, erst Ende 1947 begonnen haben, wie Clay in seinen Memoiren erklärt.¹ Damals ist zwar die Erziehungsabteilung der amerikanischen Militärregierung in Deutschland zu einer dem Militärgouverneur direkt untergeordneten Hauptabteilung aufgewertet und entscheidend ausgebaut worden, konkrete bildungspolitische Maßnahmen wurden aber schon ein Jahr früher unternommen.

1 Vgl. Clay 1, 300

3. Das Programm zur Reform des deutschen Bildungswesens entsteht

a) Die United States Education Mission to Germany

Ende Juni 1946 bat William Benton, Assistant Secretary of State for Public Affairs, im Auftrag seines Ministers eine Gruppe von namhaften amerikanischen Pädagogen, nach Deutschland zu reisen und einen Bericht über das Bildungswesen in der amerikanisch besetzten Zone zu verfassen. Spätestens zu diesem Zeitpunkt war klargeworden, daß die Direktive JCS 1067, das Potsdamer Abkommen, die MGR und SWNCC 269/5 für ernsthafte bildungspolitische Maßnahmen nicht ausreichten. Mit Hilfe der unabhängigen Erziehungskommission wollten sich das Außen- und das Kriegsministerium, das den Plan ebenfalls befürwortete, einen Überblick über das deutsche Bildungswesen und das bereits begonnene Erziehungsprogramm der amerikanischen Militärregierung verschaffen. Verbunden mit der Beurteilung und eventuellen Verbesserungsvorschlägen der Kommission sollte damit die Grundlage für die zukünftige Bildungspolitik in der amerikanischen Besatzungszone geschaffen werden. Von Bedeutung ist dabei, daß diese Politik weder von der Militärregierung in Deutschland noch von den Planungsstäben in den zuständigen Ministerien in Washington ihre wesentlichen Impulse empfangen sollte, sondern von einer zivilen, in keiner Weise abhängigen Gruppe bekannter Pädagogen verschiedener Fachrichtungen.

Zum Vorsitzenden der "United States Education Mission of Germany" wurde George F. Zook, der Präsident des American Council on Education (ACE) ernannt. Zook, von seinem Nachfolger im ACE ein "educational philosopher and educational statesman" genannt,¹ war auch der erwähnten, von Präsident Truman eingesetzten National Commission on Higher Education vorgestanden. Weitere Mitglieder

1 A.J.Brumbaugh in: The Educational Record, Oktober 1951, Bd. 32, Nr. 1, S.329

der Mission¹ wären Henry H. Hill, unter anderem Präsident der einflußreichen American Association of School Administrators, die in diesen Jahren gemeinsam mit der National Education Association für eine Vielzahl von reformfreundigen Untersuchungen sorgte; Reinhold Niebuhr, der seit 1930 am Union Theologischen Seminar in New York lehrte; Th. V. Smith, Professor an der Universität von Chicago, ehemals Leiter der Erziehungsabteilung beim Alliierten Kontrollrat für Italien und Mitglied einer ähnlichen Erziehungskommission für Japan. Die Gruppe wurde von Eugene N. Anderson von der Abteilung für besetzte Gebiete im Auswärtigen Amt, einem ehemaligen Historiker an der Universität von Chicago, als Beobachter des Ministeriums begleitet.²

Die Pädagogen kamen am 24. August 1946 in Berlin an und hielten sich in Großhessen, Württemberg-Baden und in Bayern auf.³ Die Erziehungsabteilungen der Militärregierungen der Länder halfen den Missionsmitgliedern dabei mit eigenen Unterlagen. Einen Monat später legte Zook den 60seitigen Bericht seiner Gruppe dem Stellvertretenden Militärgouverneur Clay vor. In einer umfangreichen (für deutsche Behörden auch übersetzten) Stellungnahme, die er unmittelbar darauf an Generalmajor Echols, den Direktor der Civil Affairs Division (CAD) im Kriegsministerium sandte, lobte Clay die Arbeit der Kommission und gab ihr seine weitgehende Zustimmung: "Wenn der Bericht auch nicht als eine Darstellung der Erziehungs-

1 Außer den Genannten nahmen teil: Bess Goodykoontz, Direktor der Abteilung für die Volksschulen im Erziehungsamt der Vereinigten Staaten; Paul M. Limbert, Präsident des College des Christlichen Vereins Junger Männer in Springfield/Mass.; Earl J. McGrath, Dekan an der Universität von Iowa; Pater Felix N. Pitt, Sekretär des Katholischen Schulamts in Louisville/Ky.; Lawrence Rogin, Direktor der Erziehungsabteilung der Vereinigung der Textilarbeiter, CIO, New York; Helen C. White, Professor an der Universität von Wisconsin in Madison/Wisc.

2 Der Präsident des Hunter College in New York, George N. Shuster, später eine zeitlang Hoher Kommissar in Bayern, war unter anderem als Mitglied der Mission ausersehen, nahm aber nicht teil.

3 Die Schulen im amerikanischen Sektor in Berlin und in der Bremer Enklave konnten nicht besucht werden; Mitglieder der Kommission führten jedoch Gespräche mit amerikanischen Erziehungsbeamten beider Städte.

politik der Militärregierung aufgefaßt werden kann, so kann jedoch gesagt werden, daß die Empfehlungen der Kommission in den meisten Punkten mit der gegenwärtigen und geplanten Politik übereinstimmen" (OMGUS 11, 1). Clay äußerte die Hoffnung, daß die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit in den Vereinigten Staaten "in weitestem Umfang" auf den Bericht der Erziehungskommission gelenkt werde.

In der amerikanischen Zone wurde der am 12. Oktober veröffentlichte Bericht unter dem Titel: "Der gegenwärtige Stand der Erziehung in Deutschland" ins Deutsche übersetzt und den Erziehungsministerien der Länder und den Lehrkräften ausgehändigt. George Zook unterbreitete Kriegsminister Patterson und William Benton im Auswärtigen Amt, mit denen die Expertengruppe vor ihrer Abreise gesprochen hatte, den Report. Benton lobt in einem Schreiben an seinen Chef Byrnes den "großen Wert der Analysen und Empfehlungen"¹ und sieht als wichtigsten der vielen Vorschläge die Empfehlung zur Erneuerung der deutschen Primar- und Sekundarschulen unter demokratischen Gesichtspunkten. Wer das Ideal der gleichen Bildungschancen als selbstverständlich annehme, werde überrascht sein zu erfahren, in welchem Ausmaß noch Klassenunterschiede im deutschen Erziehungssystem vorherrschten.²

b) Der Bericht der Erziehungskommission als Grundlage amerikanischer Bildungspolitik

Die Vorschläge der amerikanischen Pädagogen sind von State und War Department prinzipiell gutgeheißen und in der Mehrzahl der Details übernommen worden. Das heißt, die amerikanischen Planungsstäbe haben sich die bildungspolitischen Vorstellungen der Kommission weitgehend zu eigen gemacht. Zahlreiche in der Folgezeit erlassene Anweisungen und getroffene Maßnahmen machen das deutlich (vgl. die Dokumente im Anhang).

So läßt sich mit der Erstellung des Zook-Reports 15 Monate nach

1 Brief vom 12.10.46 in: Zook 1, S. IV

2 Vgl. Zook 1, S. V

Kriegsende der Beginn eines neuen Abschnitts amerikanischer Bildungspolitik bezeichnen. Der Bericht bedeutet nicht nur "eine unmißverständliche Absage an das negative Verständnis der Re-education-Politik, die darauf aus war, das Feindesland in eine 'moralische Besserungsanstalt' zu verwandeln", wie Leonhard Froese schreibt (1, 28), sondern gibt der amerikanischen Bildungspolitik zum ersten Mal Gestalt und Richtung. Für den "neuen Geist, den diese Phase der US-Besatzungspolitik atmet" (Froese 1, 27), ist folgender Absatz aus der Einleitung zur deutschen Ausgabe des Zook-Reports bezeichnend:

"Diese Männer und Frauen kommen nicht als Sieger und Besserwisser, sie waren erfüllt von einer tiefen Achtung vor den Werten der deutschen Kultur, aber sie fühlten auch die Verpflichtung, die maßgebenden Stellen dahingehend zu beraten, wie Deutschland am besten durch Erziehungsmaßnahmen in den Kreis der demokratischen Nationen der Welt eingereiht werden könnte" (Zook 1, 7).

General Clay stellt seinem offiziellen Kommentar die Festlegung voraus:

"Echte Demokratie kann niemandem auferlegt werden. Wir beeinflussen das deutsche Erziehungswesen im wesentlichen durch Rat, Ermutigung und Beispiel" (OMGUS 14, Vorwort).

Ausgehend von der wiederholt vorgebrachten Grundforderung nach Besserung der prekären wirtschaftlichen Lage in Deutschland, die der Demokratie und einer demokratischen Bildungspolitik entgegenstände, schildert der Bericht eingehend Möglichkeiten und Wege zur Demokratisierung Deutschlands. Die Kommission spricht weniger von Umerziehung als von der Notwendigkeit, Demokratie als Regierungs- und Lebensform zu lehren: "Da sich keine Ideologie selbst verwirklicht oder auch nur erklärt, muß die Demokratie, unser positiver Beitrag, bis ins einzelne gelehrt werden, damit die Deutschen nicht unabsichtlich - wie es die Nazis absichtlich taten - von dem gesteckten Ziel abkommen" (Zook 1, 20). Vor allem müsse sich die Auffassung durchsetzen, daß die Schule ein Hauptfaktor für die

Demokratisierung sei.¹ Unter dem Hinweis auf die in der Republik der 20er Jahre "mit bemerkenswerten Erfolgen und bedauerlichen Rückschlägen" versuchten Reformen (Zook 1, 27) heißt es, daß "der Kampf um die freie, demokratische Erziehung wieder aufgenommen" werden müsse (ebd.). Die Kritik der pädagogischen Reformer der Weimarer Zeit an der ständischen Gliederung des deutschen Schulwesens wird von der amerikanischen Erziehungskommission erneuert.

Der bisherige formale Aufbau der Schulen sei mit einem demokratischen Bildungswesen nicht vereinbar. Durch die Abtrennung von "5 oder 10 % der geistig, sozial oder wirtschaftlich Begünstigten" (Zook 1, 27) von der Masse der Volksschüler sehe sich ein Kind im Alter von zehn Jahren eingruppiert oder durch Faktoren klassifiziert, auf die es keinen Einfluß habe. Diese Einstufung des Kindes bestimme fast unvermeidlich seine Stellung für das ganze Leben. "Of all the sad pictures I saw in Germany", berichtete Zook später, "I want to say to you this was the saddest - to see these youngsters at ten or eleven years of age having to make so important a decision" (Zook 2, 46).

Die amerikanischen Erzieher lehnten das bisherige Schulsystem nicht nur ab, weil es ihrer Ansicht nach die Chancengleichheit der Bürger schwer verletzte, sondern auch weil es die Gesellschaft in gefährlichem Maß habe spalten können: "Dieses System hat bei einer kleinen Gruppe eine überlegene Haltung und bei der Mehrzahl der Deutschen ein Minderwertigkeitsgefühl entwickelt, das jene Unterwürfigkeit und jenen Mangel an Selbstbestimmung möglich machte,

1 Vgl. Zook 1, 27. Wie Orville G. Brim in einer - allerdings sehr viel späteren - Untersuchung zahlreicher einschlägiger Studien feststellt, sei es "wahrscheinlich falsch ..., das Erziehungswesen als ein Mittel zur gesellschaftlichen Umwälzung zu betrachten" (Brim, 18). Der Soziologe kommt zu dem Schluß, daß das Erziehungssystem einer Gesellschaft "in Wirklichkeit dazu dient, die bestehende Kultur zu erhalten und daß das, was an neuen Werten innerhalb einer Generation vermittelt wird, im Vergleich zur Masse überlieferter Traditionen verschwindend gering ist" (ebd.).

auf denen das autoritäre Führerprinzip gedieh" (Zook 1, 27). Es wird bemängelt, daß gemeinsame kulturelle und soziale Erfahrungen weder bei Volks- und Sekundarschülern, noch bei Sekundarschülern verschiedener Bildungsstätten möglich seien. Diese ausbildungsorientierte Vereinzelung dürfe nach Meinung der Kommission nicht weiter geduldet werden. "Es ist augenscheinlich, daß das Erziehungssystem eines Landes die Grundlagen des 'Klassengeistes' verstärken oder auch eine kulturelle Gemeinschaft der Bürger aufbauen kann" (ebd.).¹ Für eine demokratische Gesellschaft komme nur die zweite Möglichkeit in Frage. Die Kommission empfiehlt daher für die US-Zone ein einheitliches Schulsystem:

"Die Entwicklung eines umfassenden Erziehungssystems für alle Kinder und Jugendlichen ist von allergrößter Bedeutung. Die Bezeichnungen 'elementar' und 'höher' in der Erziehung sollten in erster Linie nicht als zwei verschiedene Arten und Qualitäten des Unterrichts angesehen werden (wie es die deutschen Worte 'Elementarschule' und 'höhere Schule' tun), sondern als zwei aufeinanderfolgende Schulabschnitte, wobei die Elementarschulen die Klassen 1 bis 6, die höhere Schule die Klassen 7 bis 12 umfaßt" (Zook 1, 29 f).

Großer Wert wird darauf gelegt, daß alle Kinder die ersten sechs Schuljahre gemeinsam verbringen, ohne Unterschied des Geschlechts, der sozialen Herkunft, Rasse und der fachlichen oder beruflichen Absichten - abgesehen von Fächern wie Leibesübungen, Handarbeit oder Religion.

Der einheitliche Aufbau des Schulsystems, erklärt Clay in seinem Kommentar, würde die frühere Mehrzügigkeit beseitigen und damit jedem Kind die Möglichkeit sichern, ohne Behinderung durch die soziale und wirtschaftliche Lage vom Kindergarten bis zur Universität emporzusteigen. Die bislang in der deutschen Gesellschaft bestehenden sozialen Unterschiede würden dann durch die Schulorganisation

1 Lawrence Rogin, Mitglied der Kommission, betont in einer späteren Kritik des deutschen Schulwesens diesen Gesichtspunkt. Er nennt die Schule "a divisive force in society, rather than one which can serve to bind people together" (18).

nicht mehr begünstigt werden. Wörtlich heißt es dazu in der offiziellen Stellungnahme: "Die Militärregierung versucht die deutschen Schulbehörden dahin zu beeinflussen, daß auf eine sechsjährige Grundschule für alle Kinder eine umfassende höhere Schule folgt, die die Schüler gemäß ihren Begabungen und Anlagen versorgt" (OMGUS 11,2). Damit wurde eine der grundsätzlichen Empfehlungen der amerikanischen Erziehungskommission gebilligt und gleichzeitig die Grundlage für einen langwährenden, zum Teil erbittert geführten Kampf um Schulorganisationsformen geschaffen.

Nach den Vorschlägen der Missionsmitglieder sollte die Berufsschule Teil der höheren Schulstufe sein. Allgemein sollte die gemäß den Berufsplänen der Schüler notwendige Differenzierung durch einen elastischen Aufbau des Lehrplans mit Kern- und Wahlfächern in einer Schule erfolgen und nicht in getrennten Ausbildungsstätten. Entsprechend müsse eine weitgehende Spezialisierung in den übrigen Klassen der höheren Schule zugelassen und eine frühzeitig einsetzende Berufsberatung als ständiger Bestandteil dieser Ausbildungsstufe eingerichtet werden.¹

Weiter schlägt die Expertengruppe vor, den Unterricht in einer fremden Sprache wahlweise im fünften Schuljahr beginnen zu lassen, den Besuch aller höheren Schulen kostenfrei zu machen und vor allem die Lehrpläne beider Stufen der Einheitsschule zu erneuern. "Der gegenwärtige Lehrplan der höheren Schule scheint mit Fächern überfüllt, die mit akademischer Tradition überlastet und lebensfremd sind und weder den heutigen noch den künftigen Bedürfnissen der Schüler entsprechen. Die wichtigste Änderung, die in allen deutschen Schulen notwendig ist, ist eine grundsätzliche Umgestaltung der sozialwissenschaftlichen Fächer nach Inhalt und Form. Die Schüler müssen die aktiven Träger des Lernvorganges sein. Dann werden die Sozialwissenschaften (Geschichte, Geographie, Staats- und Heimatkunde) vielleicht den Hauptbeitrag zur Entwicklung demokratischen Bürgersinns leisten" (Zook 1, 30).

¹ Clay kommentiert dazu: "Die Militärregierung hat den deutschen Behörden die Durchführung einer vollständigen wirtschaftlichen, sozialen und pädagogischen Bestandsaufnahme empfohlen, um die beruflichen Tendenzen für die nächsten zwanzig Jahre festzustellen" (OMGUS 11, 6). Eine solche Bestandsaufnahme würde die Grundlage für alle Berufsberatungsprogramme bieten.

Die Sozialwissenschaften müßten, wie alle Formen demokratischen Schullebens (Diskussionsgruppen, Schülervereinigungen, etc.), wesentlich entwickelt werden. Die "vom Lehrer beherrschte Klasse" und der "von den Gemeinschaftsfragen abgekehrte Akademiker" (Zook 1, 31) hätten keinen Raum mehr in einem Erziehungssystem, das die Bildung einer demokratischen Haltung zum Ziel habe.

Die Militärregierung erklärt zur Umgestaltung des Lehrplans, daß bisher noch wenig erreicht worden sei. Das von der Erziehungskommission empfohlene Programm werde weitgehend von der Ausbildung einer neuen Lehrergeneration abhängen. Sobald die materiellen Probleme und die der Devisenbeschaffung gelöst seien, werde man darangehen, eine große Zahl junger deutscher Lehrer ins Ausland zu schicken "zu dem ausgesprochenen Zweck, einen Lehrkörper zu entwickeln, der fähig ist, den Lehrplan an deutschen Schulen im demokratischen Sinn umzugestalten" (OMGUS 11,4).

Eine weitere Forderung der Mission betrifft erzieherische Einrichtungen für Kinder unter sechs Jahren und für die Freizeitgestaltung der schulpflichtigen Kinder, die zusätzliche Hilfe und Beaufsichtigung benötigen. Damit sollte einmal die Chancengleichheit gefördert und zum anderen die als wirtschaftlich notwendig angesehene und gleichzeitig als Möglichkeit zur Emanzipation verstandene Arbeit der Frau außerhalb ihres Heimes erleichtert werden.¹

Die Militärregierung wirke dahin, heißt es in ihrer Stellungnahme, daß der als Teil der Wohlfahrtsorganisationen betrachtete Kindergarten und Freizeiteinrichtungen wie der Kinderhort in die Organisation des öffentlichen Schulwesens eingegliedert werden.²

Zur Reform des deutschen Bildungswesens gehört nach Ansicht der Zook-Kommission die verbesserte Ausbildung der Volksschullehrer. Die nahezu völlige Trennung der Ausbildung höherer Lehrer von der der Volksschullehrer, die Rekrutierung der Anwärter für den höheren Schuldienst aus höheren Gesellschaftsschichten, ihre bessere Bezahlung und ihr größeres Ansehen seien unvereinbar mit

1 Vgl. Zook 1, 20

2 Vgl. OMGUS 11, 5

dem Ziel, "in Deutschland das Staatsbürgertum zu schaffen, das an der friedlichen Besserung der Lage des kleinen Mannes interessiert ist" (Zook 1, 33). Der zukünftige Volksschullehrer müsse mindestens drei, wenn möglich vier Jahre nach dem Abitur ausgebildet werden. Dies entspreche, äußern die Missionsmitglieder mit dem Hinweis auf Weimar, "der besten Praxis in Deutschland während der demokratischen Periode" (Zook 1, 24). Sie meinen, die Lehrerbildungsanstalten sollten Universitätsrang haben; mit Entschiedenheit fordern sie aber nur, daß auf keinen Fall Volksschullehrer innerhalb des Niveaus der höheren Schule ausgebildet werden, wie es in Bayern zu jener Zeit praktiziert worden ist.

Auf das Problem der Lehrerbildung geht der Stellvertretende Militärgouverneur mit einer Ausführlichkeit ein, die verrät, wie wenig die Militärregierung gewillt schien, in diesem Punkt Konzessionen zu machen.¹ Das zeigte sich denn auch in der Durchführung der Reformen. Die Demokratisierung der Lehrerbildung war für die amerikanische Militärregierung eine ebenso unumgehbare Voraussetzung für jedwede Erneuerung wie die allgemeine Schulgeldfreiheit. Entsprechend der verbesserten Lehrerausbildung empfahl die Zook-Mission Möglichkeiten zur Gründung einer umfassenden nationalen Berufsorganisation zu schaffen, die Lehrer aller Stufen und Fachrichtungen in sich vereinige. In diesem Zusammenhang wird daran erinnert, daß sich Verbände wie der Deutsche Lehrerverein "oft als Pfadfinder der Erziehung" erwiesen hätten (Zook 1, 31).

Der Rat der Experten, die Verwaltung des Bildungswesens bei den Ländern zu belassen, wird von Clay entschieden begrüßt. Die Militärregierung werde ein zentrales oder auch nur für die Länder der US-Zone bestimmtes Unterrichtsministerium nicht gestatten. Die Amerikaner setzten sich auch später gegen sowjetische Zentral-

1 Vgl. OMGUS 11, 15 ff

isierungsbestrebungen im Erziehungswesen durch.¹ Eine Zusammenarbeit der einzelnen Zonen in Deutschland auf dem Gebiet der Erziehung wurde jedoch begrüßt.

Clay trat auch für eine Dezentralisierung des Erziehungswesens innerhalb der amerikanisch besetzten Zone ein. In seiner Stellungnahme zum Zook-Report führt er die Pläne der Erziehungsabteilung von OMGUS an.² Danach sollte die Schulverwaltung nur noch zwei statt bisher drei Instanzen umfassen. Die Schulabteilungen bei den Regierungsbezirken sollten wegfallen. Dafür war die Zusammenlegung von "drei oder vier" der damaligen Kreisschulämter vorgesehen (OMGUS 11, 29). Die Leiter dieser Ämter, für die allerdings eine entsprechende Berufsausbildung geschaffen werden müsse, sollten alle Schulen mit Ausnahme der Hochschulen beaufsichtigen und dem jeweiligen Kultusministerium direkt unterstehen, was die Schulaufsicht "wirksamer und billiger" machen würde (ebd.).

Zweck der Umgestaltung war die "Übertragung viel weitgehenderer Zuständigkeiten als jemals zuvor in Deutschland an die örtlichen Stellen" (OMGUS 11, 30), wie es in Clays Kommentar heißt. Der eigentliche Grund - die Auflösung der ständisch gegliederten Verwaltung - wurde von Clay nicht genannt. (Es war in Deutschland üblich, daß die für die unteren Klassen bestimmten Volksschulen getrennt von den für die Oberschicht vorgesehenen höheren Schulen verwaltet wurden.) Im Bericht der Erziehungskommission

1 Ein im Alliierten Kontrollrat gestellter Antrag der Sowjetunion lautete: "In view of the common language and culture of the German people, it is necessary to introduce throughout Germany, a unified system of education which would ensure the same level of knowledge in all subjects (German literature, mathematics, physics, geography, history, foreign languages, natural sciences etc.) in all types of schools in the country." Dieser Antrag, der eine Überzentralisierung der Erziehung zur Folge gehabt hätte, wurde damals von den Amerikanern in Übereinstimmung mit den englischen und französischen Kontrollratsmitgliedern abgelehnt. (Allied Control Authority, Directorate of Internal Affairs and Communications, Subject: Soviet Proposal - Additional Basic Principles for Democratization of Education in Germany, 20.5.47; FRC, box 304-3/5).

2 Vgl. OMGUS 39 v. Juli 1946, Autor: John Taylor

ist allerdings die Rede davon, "eine engere Beziehung zwischen allen Schularten im Kreis" herzustellen (Zook 1, 56). Die Missionsmitglieder wie die Erziehungsbeamten hielten gemäß ihrer eigenen Schulverwaltungstradition allzu großen Einfluß des Staates auf Schulgesetzgebung und Schulpflege für schädlich. Die Folge derartiger Einflußnahme müsse sein - wie in Deutschland zu beobachten war -, daß die örtlichen Stellen wenig Interesse und Initiative für schulische Belange aufbringen. Die Bürger der Gemeinden, Ortschaften und Kreise sollten aber das Gefühl bekommen, daß die Schulen in erster Linie ihre Angelegenheit seien. Darin wurde ein wesentliches Merkmal der Demokratie gesehen.

Mit einem langfristigen Problem rechnete die amerikanische Besatzungsmacht aber auch hier: "Es wird eine sehr lange Zeit brauchen, um Deutschland dazu zu erziehen, daß es ein unmittelbares und tätiges Interesse an seinen Schulen und die Verantwortlichkeit für sie übernimmt ..." (OMGUS 11, 34).

Ein entscheidender Vorschlag der Mission betraf die Abteilung für Erziehung und religiöse Angelegenheiten der Militärregierung selbst. Der gesamte Stab müsse verdoppelt und zu einer Hauptabteilung aufgewertet werden.¹ Die Empfehlung wurde aufgegriffen und ein Jahr später endgültig vollzogen. Damit konnte der Leiter

¹ Zur Zeit, als die Erziehungskommission ihren Bericht verfaßte, standen den Erziehungsabteilungen insgesamt 71 Offiziersstellen zu, 55 waren besetzt. Zur Verdoppelung empfahl Unterstaatssekretär Benton dem Außenminister: "If this does not suffice, we should be prepared to go further" (Zook 1, S. VII). Zur Besetzung der Erziehungsabteilungen sagte Prof. Thomas Hopkins, der nach seinem Dienst in Deutschland zurückgekehrt war, in einem Vortrag am Teachers College der Columbia Universität: "Fifty persons have to assume responsibility for leadership of 23 000 000 people in reorganizing their school and social institutions through their various representatives. Such a staff is entirely inadequate for any of the education and religious affairs offices. It would be inadequate for a high school of 2000 in America" (New York Times, 24. Juli 1947).

der Erziehungsabteilung direkt mit Clay zusammenarbeiten und mußte sich nicht mehr über eine zwischengeschaltete, sachfremde Hauptabteilung an die Führung der Militärregierung wenden. Gleichzeitig wurden die entsprechenden Abteilungen in den Ländern unmittelbar dem Direktor der betreffenden Militärregierung unterstellt.

Während die Erziehungskommission die schon 1945 eingeleitete Übertragung von Zuständigkeiten der Militärregierung in deutsche Hände begrüßte, die mit der Annahme der Länderverfassungen zum Abschluß kommen sollte, wird es als "unnormal" bezeichnet, "wenn die pädagogische oder irgendeine andere Zuständigkeit (der Militärregierung) zu einer lediglich beratenden würde, solange wir die letzte Verantwortung tragen ..." (Zook 1, 52). Es werde daher vorausgesetzt, daß die beratende Tätigkeit der Militärregierung "auch in Zukunft durch das Vetorecht ergänzt wird" (ebd.). Einspruch sei zu erheben, wenn das Ziel der Entwicklung eines demokratischen Erziehungswesens gefährdet erscheine.

c) Kritik am Bericht der Erziehungskommission

Die Bedeutung des Zook-Reports ist in Deutschland zunächst nicht erkannt worden. Daß der Bericht zur Grundlage amerikanischer Bildungspolitik geworden war, ist zwar spätestens mit einer Order General Clays an die Militärregierungen der Länder im Januar 1947 erkennbar gewesen, die auf Zooks Vorschlägen beruhte, wurde aber erst mit der neuen Verordnung der Militärregierung (MGR vom 10.6.1947) und der 15 Tage später ergangenen Kontrollratsdirektive Nr. 54 vollends deutlich. (Die drei Dokumente sind im Anhang wiedergegeben.)

Mit der Forderung nach einem "umfassenden Schulsystem für alle Kinder und Jugendlichen unter dem Hochschulalter" (Zook 1, 28), nach "Sozialisierung des Schullebens" (Zook 1, 27) und bildungspolitischen Maßnahmen, die "der Hebung der einfachen Volksschichten" (Zook 1, 33) dienen, setzten die amerikanischen

Pädagogen der United States Education Mission Signale für dringend notwendige, zu dieser Zeit aber noch revolutionäre Veränderungen im deutschen Bildungswesen. Trotzdem blieben ernsthafte kritische Stellungnahmen von deutscher Seite zunächst aus.

Die am meisten bekannt gewordene Kritik am Gutachten der amerikanischen Erziehungskommission und zugleich ein gutes Beispiel für die Haltung beharrender Kräfte ist der Kommentar einer Reihe von emigrierten deutschen Professoren an der Universität von Chicago.¹ Die auf private Initiative zustandegekommene "Study Group for German Problems", der unter anderem Arnold Bergstraesser und Hans Rothfels angehörten, legte im Oktober 1947 ein Memorandum über Sekundärerziehung zum Report der Zook-Kommission vor, das einen großen Teil der traditionellen Argumente gegen eine Reform des Bildungswesens enthielt. So wird der selektive, elitäre Charakter der deutschen höheren Schulen mit dem Hinweis darauf verteidigt, daß es sich dabei um eine gesamteuropäische Erscheinung handle. Die "eindrucksvolle" Ausweitung der Sekundärerziehung in den USA wird "weitgehend" auf wirtschaftliche Bedürfnisse zurückgeführt.

Ein einheitliches differenziertes höheres Schulsystem sei abzulehnen, weil nur das humanistische Bildungsideal für den Aufbau der deutschen Erziehung richtungweisend sein könne. Während die Militärregierung in den Unvollkommenheiten der öffentlichen Schulen einen der Gründe sah, daß "nicht genügend Menschen rechtzeitig erkennen konnten, welche Kräfte zum Krieg führen" (Steiner, 5) und der Meinung war, daß die apolitische und gesellschaftsferne humanistische Bildung deutscher Prägung versagt hatte, erklärte die Emigrantengruppe: "It seems significant to us that the weakening of humanistic education was a definite step forward paving the way for totalitarianism..." (Study Group, 8).

1 Secondary Education in Germany. A Memorandum on the Report of the United States Education Mission to Germany. Study Group for German Problems. The Univ. of Chicago, Ill. Oktober 1947 (FRC, box 55-1/6; deutsch in Merkt 146 ff).

Gewissermaßen zur Erläuterung von bildungspolitischen Vorstellungen, wie sie gerade nicht zu wünschen waren, sandte der Leiter der Erziehungsabteilung von OMGUS, zu dieser Zeit schon Thomas Alexander, Kopien des Memorandums an alle ERA-Gruppen der Ländermilitärregierungen.¹ An die Verfasser selbst schrieb Alexander enttäuscht, daß er nichts in dem Bericht gefunden habe, womit er übereinstimmen könne. Das Memorandum sei so rückschrittlich, daß es ebensogut vom bayerischen Kultusminister stammen könne.²

Von Interesse ist in dieser Angelegenheit, daß die Kritik der emigrierten Deutschen auch noch wesentlich später - im Januar 1949 - von dem damaligen Leiter der Erziehungsabteilung bei OMGUS, Alonzo Grace, als "disastrous" abgewiesen worden ist.³ Obwohl Grace, der weitaus weniger reformfreudig war als seine Vorgänger, schon unter dem Zwang größerer Rücksichten gegenüber den Deutschen zu arbeiten hatte - die Zeit der Militärregierung ging zu Ende -, änderte sich die grundlegende Auffassung von den für Deutschland notwendigen Neuerungen auf dem Gebiet der Erziehung nicht.

- 1 Es darf angenommen werden, daß ein Teil der Erziehungsoffiziere, insbesondere deutsche Emigranten unter ihnen, mit Ansichten wie sie in dem Chicagoer Papier geäußert wurden, sympathisierte: Martin Mayes, Leiter der Erziehungsabteilung bei der Militärregierung von Bayern, selbst Anhänger eines "mehr elitären Bildungssystems" wies darauf hin (Interview mit Mayes am 20.10.1970).
- 2 Brief von Alexander an Max Rheinstein, Universität von Chicago, vom 5.1.48 (FRC, box 304-2/5). Der bayerische Kultusminister Hundhammer hat tatsächlich mehrmals auf dieses Memorandum zur Verteidigung seiner eigenen Ansichten hingewiesen. In der Debatte des bayerischen Parlaments über die Schulreformpläne sagte der Minister am 29. Januar 1948: "Mit dieser Stellungnahme der amerikanischen Professoren der Universität Chicago deckt sich der vom bayerischen Kultusminister in den hier umstrittenen Fragen vertretene Standpunkt vollständig" (Bayer. Landtag, 48. Sitzung, 651).
- 3 Brief von Grace an Robert Havighurst, School of Education, Universität von Chicago, vom 21.1.49 (FRC, box 291-2/5).

d) Amerikanisierung deutscher Bildung?

Deutsche Kritik am Bericht der amerikanischen Erziehungskommission zeigte sich erst im Zuge der Verwirklichung der Reformideen - durch Obstruktion und Widerstand - und noch später - in Form rückblickender pauschaler Verurteilung.

Kern aller Einwände war und ist der Vorwurf der Amerikanisierung deutscher Bildung, womit die Anpassung des deutschen Erziehungssystems an das amerikanische gemeint ist. Diese Ansicht wurde nicht nur *Opinio communis*, sondern ging auch in die wissenschaftliche Betrachtung ein. So kam Leonhard Froese¹ zu dem Schluß, daß es "bekanntlich vor allem die amerikanische Besatzungsmacht (war), die 1945 in Deutschland mit dem Vorsatz einzog, Normen und Strukturen des eigenen Bildungssystems hierzulande anzusiedeln" (Froese 1, 13). Diese Annahme ermöglichte - verquickt mit der Ablehnung der re-education und einer Animosität gegen alles "Fremde" - die problemlose Abwehr der amerikanischen Reformbemühungen, damals wie heute. Derartige Behauptungen boten ein willkommenes Alibi, sich nicht mit den Forderungen und Wünschen der Sieger auseinandersetzen zu müssen. Wer sich ohnehin als Opfer der Politik glaubte, brauchte sich nicht zur Veränderung aufgerufen fühlen. "Die Militärregierung hat eine Schulreform angeordnet", schrieb 1948 eine deutsche Zeitung. "Sie hat Anweisungen zur Reform der Schule erlassen. Diese mögen falsch oder richtig sein - wir Deutsche müssen sie zurückweisen."²

Immer wieder versuchten Erziehungsoffiziere von OMGUS und den Militärregierungen der Länder, in Gesprächen mit Beamten der Kultusministerien und auf öffentlichen Versammlungen klarzustellen, daß die geforderte Demokratisierung nicht Amerikanisierung bedeute. So erklärte Payne Templeton, Leiter der ERA Württemberg-Baden, in einer wiederholt gehaltenen Ansprache: "Wir wissen genau, daß jedes Erziehungssystem mit Geschichte und Kultur des jeweiligen

1 Direktor des Erziehungswissenschaftlichen Seminars und der Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Marburg.

2 Passauer Neue Presse, 11. November 1948

Landes im Einklang sein muß, ja sogar die eigene Atmosphäre einer Gemeinde sollte in der Schule spürbar sein. Dennoch glauben wir..., daß das amerikanische Programm einer demokratischen Erziehung bestimmte Züge aufweist, die abgewandelt in das deutsche Erziehungssystem eingebaut werden könnten und sollten" (2, 14).

In den späteren Auseinandersetzungen um deutsche Schulgesetze zeigte sich, daß mit der Amerikanisierung deutscher Bildung weniger die Einführung spezifisch amerikanischer Schularten oder Erziehungsformen gemeint war, als die in den Augen vieler Deutscher radikale Demokratisierung des Schulsystems, seine Öffnung für die bisher weitgehend unberücksichtigt gebliebene Mehrheit des Volkes. Es war der grundsätzliche Wandel vom elitären, auslesenden Schulsystem zum demokratischen, formal wie inhaltlich fördernden, der als unvorstellbar oder unerwünscht abgelehnt wurde. Nicht die Übertragung irgendwelcher Eigenschaften des amerikanischen Erziehungswesens löste den Widerstand aus, sondern die von der Militärregierung propagierte aktive Bildungspolitik, die auf konsequente Verwirklichung der formal gewährten Chancengleichheit drängte.

Die Militärregierung strebte die gesellschaftlich und politisch demokratische Ordnungsform in Deutschland an, deren Voraussetzung der mündige Staatsbürger ist. Dies kommt im Bericht der Amerikanischen Erziehungskommission wiederholt zum Ausdruck. Die Mündigkeit der Bürger war aber nach Ansicht der Erziehungsbeamten nicht mit einem Erziehungssystem zu erlangen, das die überkommenen, gleichsam schicksalhaft vorherbestimmten sozialen Lebensbedingungen mit ihren Folgen reproduzierte und zementierte. In diesem Sinn hatte die Bildungsreform langfristig auch einen sozialen Wandel zum Ziel, der nicht immer und überall in Deutschland gewünscht wurde. Denn eine Bildungsreform, "die nicht nur reparieren und modernisieren, sondern die mehr allgemeine Gerechtigkeit, Selbstbestimmung und Glück erwirken will, gefährdet zweifellos die bestehenden Herrschaftsverhältnisse", wie Evers richtig bemerkt (179). Doch darin sahen weder die Zook-Kommission noch die Militärregierung im Deutschland nach Hitler ein schwerwiegendes Problem.

Vor allem drei Umstände erleichterten die Annahme der Zookforderung durch die US-Besatzungsmacht:

1. Es herrschte weitgehend Einigkeit unter den Alliierten wie unter den Amerikanern selbst, daß das deutsche Erziehungswesen versagt oder zumindest erheblich dazu beigetragen hatte, daß der Nationalsozialismus nicht verhindert wurde. Es war augenscheinlich, daß die deutsche Erziehung einer gründlichen Reform bedurfte. Selbst von deutscher Seite wurde die Notwendigkeit einer Erneuerung, die über die bloße Entnazifizierung hinausging, anerkannt.
2. Mit ihren Maßnahmen konnte die Militärregierung an zahlreiche deutsche reformpädagogische Vorstellungen und die unterbrochene Reformbewegung der 20er Jahre in Deutschland anknüpfen. Daß dies beabsichtigt war, wird deutlich durch die häufigen Hinweise der Erziehungsmission und der Militärregierung auf die pädagogischen Reformbemühungen in der Weimarer Republik, die als vorbildlich dargestellt wurden. Diese Bestrebungen sollten wieder aufgenommen und nun - beim zweiten Versuch, in Deutschland eine Demokratie zu verwirklichen - fortgesetzt werden.
3. Die Pädagogen der Mission und mit ihnen die Erziehungs-offiziere der Militärregierung befanden sich mit den pädagogischen Erneuerungsbewegungen innerhalb ihres Heimatlandes in Übereinstimmung.

Die Grundsätze dieser Bewegungen können aber weder als neu noch als spezifisch amerikanisch bezeichnet werden. Sie sind vielmehr international und in vergleichbaren Strömungen anderer Länder anzutreffen. Damit soll nicht geleugnet werden, daß der Einfluß der sogenannten Progressiven Pädagogik zu dieser Zeit in den USA durchaus mächtig war. Doch es wäre zu einfach, die damals vorherrschenden Reformtendenzen vorwiegend oder gar ausschließlich als erziehungsoptimistische, vom Geist Deweys geprägte Bewegung zu sehen.

Der mit der englischen Education Act von 1944 erhörte Schlachtruf "Höhere Bildung für alle!" mit seinen vielfachen Konsequenzen

blieb nicht auf die angloamerikanischen Staaten beschränkt. Die Neigung, die überlieferten Bildungssysteme in demokratischem Sinn zu erneuern und der sich sozial angleichenden Gesellschaft anzupassen, ist von den Katastrophen der beiden Weltkriege wesentlich bestärkt worden. Ausschlaggebend war dabei die Bedrohung und Herausforderung der Demokratien durch den in ungeahnter Weise mächtig gewordenen Faschismus.

Den internationalen Reformbestrebungen waren folgende grundsätzlichen Forderungen gemeinsam:

- a) Vereinheitlichung des Schulwesens, das, horizontal gegliedert, Unter-, Mittel- und Oberstufe aufeinander aufbauen soll,
- b) längere Schulpflicht,
- c) Unentgeltlichkeit des Unterrichts und der Lehrmittel,
- d) Gleichberechtigung des realistischen Unterrichts mit dem humanistischen,
- e) staatsbürgerlicher, statt nationalistischer Unterricht,
- f) verbesserte und weitgehend gleichwertige Ausbildung der Lehrer.

Den amerikanischen Reformwünschen liegt wesentlich ein demokratisches, sozialliberales und zum Teil klassenkämpferisches Gesellschaftsverständnis zugrunde, das mit pädagogischen Ideen ursprünglich nichts zu tun hatte. Diese noch von der New-Deal-Philosophie geprägte Haltung, die sich auch in den Bodenreform- und Nationalisierungsplänen der Besatzungsmacht zeigte, wird deutlich, wenn im Zook-Report von der "Besserung der Lage und der Lebenshaltung des einfachen Mannes" (Zook 1, 33) und der Abschaffung der Relikte der Klassengesellschaft die Rede ist. "We believe in education of the masses", lautete diese Auffassung auf die Pädagogik angewandt, "not merely of a selected 10 % of the population, as the best guarantee for the peace and prosperity of any country" (Christofferson, 319). Im August 1946 wurde der in Stuttgart versammelte Länderrat ersucht, "to support our effort to liberalize

the education system" (Clay 1, 101) und ermahnt: "The future working people of the world will never be satisfied with an educational system that does not offer to the poorest child the same opportunity it offers to the most fortunate child... Many civilizations which have lived in the past and contributed much to the world, because they lived in the past, have disappeared" (ebd.)

Die Militärregierung erhielt in den Vereinigten Staaten auch von verschiedenen privaten Organisationen willkommene Unterstützung ihrer Haltung. So traten im Dezember 1945 deutsche Emigranten in den USA, die sich unter dem Vorsitz von Paul Tillich im "Council for Democratic Germany" zusammengeschlossen hatten, für die endgültige Beseitigung anti-demokratischer Klassenprivilegien und ein neues Erziehungssystem auf breitester demokratischer Basis ein. Wörtlich heißt es in dem Beschluß vom Dezember weiter: "A school system built on the equality of all classes will be the best means of reawakening in the German people the desire for education and knowledge, which is a prerequisite for further democratic advancement" (Lips, 435).

In der Übertragung der gesellschaftspolitisch demokratischen Auffassung der amerikanischen Militärregierung auf deutsche Verhältnisse kann man je nach Standort ein Wohl oder Übel sehen, eine Amerikanisierung wohl kaum. Kern dieses auf die Bildungspolitik angewandten Demokratieverständnisses war die Forderung nach einem umfassenden Schulsystem, in dem die äußere Differenzierung möglichst lange hinausgeschoben und durch eine innere ersetzt wird. (Damit sollte allen Kindern so früh und so lange wie möglich die Chance geboten werden, den ihrer Begabung und ihren Möglichkeiten entsprechenden Weg einzuschlagen, ohne auf allgemeine Bildung und soziale Erziehung zu verzichten.)

Die von der United States Education Mission vorgeschlagene einheitliche Schule, die das ständisch gegliederte, elitär auslesende Schulsystem in Deutschland ablösen sollte, entsprach in der Tat der amerikanischen Schule. Die Grundstufe der Klassen 1 bis 6

ist dabei mit der sechsjährigen elementary school vergleichbar (die achtjährige elementary school ist weniger häufig), die höhere Stufe der Klassen 7 bis 12 mit der sechsjährigen high school. Durch die Forderung, die Berufsschulen als Teil der höheren Schulen einzurichten, ist der Vergleich mit der comprehensive high school richtig.

Doch die von der Zook-Kommission beschriebene einheitliche höhere Schule, um die es vorwiegend bei den Vorwürfen des unzulässigen Transfers von Bildungsstrukturen geht, spiegelte ein äußerst dürftiges Bild der amerikanischen comprehensive high school wider - wenn sie explizit gemeint gewesen wäre. Abgesehen davon stieß die vom Zook-Bericht angeregte, für diese Schule typische Einbeziehung der Berufsausbildung im State Department sofort auf Kritik. Die demokratische Praxis erfordere nicht die Integration der Berufsschulen in die höhere Schule, schreibt Benton an Byrnes. "Equal political responsibility for all requires that the opportunity for liberal education be both universal and maximal; vocational courses should not overshadow or water down the program of liberal courses" (Zook 1, VI). Der Unterstaatssekretär gibt seinem Chef allgemein zu bedenken: "Certainly it is undesirable to import into Germany many of the details of the American system, with all its defects as well as its virtues; nor is this necessary" (Zook 1, VII).

Die von General Clay am 8. Januar 1947 in einem Telegramm erlassene Verordnung zur Bildungspolitik sieht bereits eine Einschränkung des Zook-Vorschlags vor: "All schools for grade 7 to 12 to be considered secondary schools. Larger secondary school units to offer vocational courses as well as academic" (OMGUS 14, 2).¹ Die zehn Punkte umfassende Verordnung der Militärregierung war als Rahmen für die von den Ländern der amerikanischen Zone bis zum 1. April 1947 darzulegenden Absichten und Ziele ihrer Bildungspolitik vorgesehen. In diesem Sinne war an eine strikte Befolgung von vornherein nicht gedacht. In der Anordnung heißt es dazu lediglich:

1 Unterstreichung von mir.

"...(S)chool reform programs will be evaluated in the light of the fol principles representing desirable goals in the democratization of German education" (OMGUS 14, 1).

Die Annahme der Länderpläne sollte von einem "reasonable, wide forward step in line with these principles" abhängig gemacht werden (ebd.). In den revidierten Military Government Regulations (MGR) vom 10. Juni 1947 und in der Direktive des alliierten Kontrollrats, die im wesentlichen von den Vertretern der amerikanischen Militärregierung verfaßt und durchgesetzt worden war, ist die Berufsschule nicht als Teil der höheren Schule vorgesehen. Beide Anordnungen sollten wie die zehn Punkte Clays als "Grundsätze" und "grundlegende Richtlinien" verstanden werden. Sie enthielten sich bewußt allzu einengender Formulierungen und detaillierter Vorschriften¹ - ein Umstand, der wiederum häufig kritisiert worden ist.

- e) Anlehnung amerikanischer Reformvorstellungen an historische Reformversuche in Deutschland

Die einheitliche höhere Schule im Sinne einer comprehensive high school fand keinen Eingang in die bildungspolitischen Forderungen der Militärregierung. Auf einem umfassenden und einheitlichen, aber differenzierten Erziehungssystem bestand die amerikanische Besatzungsmacht jedoch - wie die englische, französische und sowjetische.

Die Idee der Einheits-, Ganzheits- oder Gesamtschule ist wie der Großteil der amerikanischen Reformwünsche keineswegs spezifisch amerikanisch oder gar neu in Deutschland.² Schon früh hatten fort-

- 1 Meinungsverschiedenheiten unter den Alliierten führten in Punkten wie Verwaltung der Schulen, Religionsunterricht und Privatschulen gezwungenermaßen ebenfalls zu allgemein gehaltenen Forderungen.
- 2 Schulsenator Paulmann (Bremen) erklärte in seinem zweiten, der Militärregierung vorgelegten Reformplan am 1. Oktober 1947: "... (T)he present educational situation is in close connection with the educational ideas which have been alive since the days of Pestalozzi and the age of enlightenment which was only interrupted in 1933. Consequently, we need not to build our educational system along entirely new lines" (OMGBremen 6, 3).

schrittliche Pädagogen das die soziale Schichtung des Volkes erhaltende und reproduzierende Erziehungswesen beanstandet. Der Einheitsschulgedanke läßt sich bis auf Comenius, Matthias Gesner und Joh. Basedow zurückführen. Ein modernes Modell der differenzier-ten Einheitsschule mit integrierter Berufsschule hatte schon Condorcet im Anschluß an die Französische Revolution entworfen. Sein Nationalerziehungsplan von 1792 verlangte außer der Gleichheit der Bildungschancen die Unentgeltlichkeit des Schulbesuchs, die Koedukation und die politische und die Erwachsenenbildung.

Vor allem der Sozialismus hielt am Gedanken der Bildungseinheit des Volkes fest. 1848 verlangte die Volksschullehrerschaft die Einheitsschule, die in der Paulskirche zur Idee erhoben wurde.¹ Der "Allgemeine Deutsche Lehrerverein" griff 1914 die Forderung auf und trat entsprechend für einen "einheitlichen Lehrerstand" ein. Die formale Gliederung der Schule im Vorschlag des Lehrervereins entsprach dem neueren amerikanischen System (6-3-3). Die sozialdemokratische Partei nahm damals den Plan einer einheitlich gegliederten Schule vom vierten bis zum 18. Lebensjahr in ihr Programm auf.

Die Weimarer Verfassung von 1919 trug dem Ziel eines dem demokratischen Bildungsprinzip zugeordneten Schulorganisationstyps im Artikel 146 Rechnung. In den Postulaten des "Bundes entschiedener Schulreformer" unter Paul Oestreich ist schon eine Reihe verwandter Forderungen der Besatzungsmächte festzustellen - neben der Einheitsschule mit Kern- und Wahlkursen, Lehr- und Lernmittel-freiheit, obligatorische Kindergärten, kollegiale Schulverfassungen und einheitliche Lehrerbildung.

Auf der Reichsschulkonferenz von 1920 wurde die Abschaffung ständischer Bildungsprivilegien und die Einführung einer demokratischen Schulorganisation und Erziehung in zahlreichen Modifikationen gefordert.

1 Froese erklärt zu den in der Clay-Order und der Kontrollratsdirektive Nr. 54 festgehaltenen Grundsätzen zur Bildungsreform, daß diese "in der Tat seit der Revolution von 1848 in Kreisen der organisierten deutschen Lehrerschaft sowie von Schulpolitikern und Erziehungswissenschaftlern hier und dort" vertreten worden seien (Froese 2, 72).

Weiter sind in der Tradition deutscher Bildungsenergie die preußische und die sozialdemokratische Schulreform in Thüringen (Einheitsschulgesetz von 1924) zu nennen. Im gleichen Jahr stellte Johannes Kühnel in seinem Buch "Die alte Schule" eine Reihe von kritischen Einwänden jener Zeit gegen das überkommene deutsche Schulwesen zusammen. Diese Sammlung zeigt eine erstaunliche Übereinstimmung mit den von der Zook-Kommission und der Militärregierung vorgebrachten kritischen Ansichten. Davon sind zu nennen:¹

Das Schulsystem trägt einen Teil der Schuld an der Spaltung des Volkes in eine Oberschicht und eine Unterschicht. "Die Standesschulen der Ober- und Unterschicht waren ... Ausdruck für den Geist... der sozialen Zersplitterung. Und sie waren zugleich seine fruchtbare und furchtbare Brutstätte, in der er wuchs wie eine ansteckende Seuche" (Kühnel, 37).

Die Schulgesetzgebung und Schulaufsicht, autoritär gestaltet und ausgeübt, erzeugten Spannungen zwischen Regierung und Lehrerschaft und Teilnahmslosigkeit der Eltern.

Dem Mangel an Demokratismus und Sozialismus entsprach die Überbetonung von Standesrücksichten und des Nationalismus, vor allem im Geschichtsunterricht mit seiner Überschätzung der Kriege, Feldherren und der untertänigen Verherrlichung der Herrscherhäuser.

Die Last der Tradition in der Überbewertung der alten Sprachen, der Antike und vor allem des Latinismus für die Bildung und die Hochschulreife. Entsprechend mangelhafte Aufgeschlossenheit für neue Bildungsmotive aus den Naturwissenschaften, der Menschenkunde und dem Sozialleben.

Die Schule als Fabrik der Stoffübermittlung. Der Unterrichtsbetrieb mit dem darbietenden oder fragenden Lehrer und dem aufnehmenden oder antwortenden Schüler. Mangel an Selbsttätigkeit und Selbständigkeit des Schülers.

Weiter beanstandete Kühnel die "Verschulung" der Persönlich-

¹ Zusammenfassung nach Vogelhuber, 358 f unter Verwendung von Kühnel.

keit, das Abschleifen der persönlichen Eigenart und des Eigenwillens; das Abhalten vom Selbstdenken und Selbstverantworten; die Erzeugung einer unfrei machenden Autoritätsgesinnung.

Über die Forderung nach einem einheitlichen Bildungswesen hinaus läßt sich William F. Russell zustimmen, der in Bezug auf die amerikanischen Erneuerungsversuche feststellt: "...(I)ndeed, there is hardly an innovation for which a precedent could not be found in some German school or in the writings of some German educator" (2, 146).

f) Grundlegende bildungspolitische Direktiven: die neuen Military Government Regulations, General Clays Order und die Kontrollratsdirektive Nr. 54

In welchem Ausmaß die Empfehlungen der amerikanischen Erziehungskommission in die offizielle Bildungspolitik aufgenommen worden sind, läßt sich an der Order von General Clay vom 8. Januar 1947, der neuen, dritten Fassung der Militärverordnungen (MGR) vom 10. Juni 1947 und der Direktive Nr. 54 des Alliierten Kontrollrats vom 25. Juni 1947 ablesen. Diese für die Reformpolitik auf dem Gebiet der Erziehung grundlegenden und wichtigsten Dokumente stimmen weitgehend überein und gehen in fast allen ihren Bedingungen und Zielen auf den Zook-Report zurück.

Die Military Government Regulations (MGR) und die alliierte Direktive Nr. 54 sind nahezu wortgleich abgefaßt. So wurde der Kanon erziehungspolitischer Vorhaben und Wünsche der amerikanischen Militärregierung für die Maßnahmen aller übrigen Alliierten auf dem Erziehungssektor verbindlich. Damit war - wenn auch recht spät - eine grundsätzliche Ausgangsbasis für eine gemeinsame Bildungspolitik in ganz Deutschland geschaffen. Von der englischen und der französischen Militärregierung wurde diese Grundlage auch anerkannt und benutzt. In der sowjetisch besetzten Zone war die wichtigste Entscheidung mit den weitgehend einheitlichen Schulgesetzen ihrer fünf Länder im Laufe des Jahres 1946 schon vorweg-

genommen. Das in diesen Ländern leicht variierende "Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule" befand sich aber formal in Einklang mit der Kontrollratsdirektive.¹

Mit ihren "Grundlegenden Richtlinien für die Demokratisierung des Erziehungswesens in Deutschland" umschrieben die vier Alliierten in zehn Punkten Zielvorstellungen, die den Zonenkommandeuren und den Erziehungsministern der Länder als Richtschnur dienen sollten. Damit war keine spezielle Anweisung oder gar ein Befehl niedergelegt, wenn auch die Direktive später vereinzelt von amerikanischer Seite in diesem Sinn ausgelegt worden ist. Die westlichen Siegermächte waren sich durchaus im klaren darüber, daß man nicht den deutschen Behörden weitgehend Verantwortung übertragen und sie gleichzeitig zur Annahme der Direktive anweisen konnte.

Die Order von Clay, MGR und die alliierte Direktive postulieren grundsätzlich: Gleichheit der Bildungschancen, ein einheitliches Schulsystem, staatsbürgerliche Erziehung, früher Unterricht in einer fremden Sprache, umfassende Erziehungs- und Berufsberatung und - sehr allgemein - die Beteiligung der Bevölkerung an Reform und Verwaltung des Schulwesens. Konkret sind im Gegensatz dazu die Forderungen nach kostenlosem Unterricht und Lehrmittelfreiheit, dem 9. Schuljahr, Lehrerbildung auf Universitätsebene und der Errichtung von Simultan- und Konfessionsschulen nebeneinander.²

Die im Zook-Bericht ebenfalls genannte Integration des Kindergartens in das Schulsystem wird nur in Clays Telegramm - "wherever necessary" - verlangt (OMGUS 14). Im gleichen Dokument werden auch Privatschulen erlaubt.

Das ausführlichste der drei Dokumente ist die Verordnung der Militärregierung, Titel 8 (Absatz über Erziehung). Sie setzt sich aus Muß- und Kann-Vorschriften zusammen, war aber als Anweisung der Militärregierung an ihre zuständigen Offiziere von verbindlicherem Charakter als die mehr richtungweisend gedachte Anweisung vom 8. Januar oder die auch an die Adresse der deutschen Behörden gerichtete Direktive Nr. 54 der Alliierten.

1 Das Gesetz ist abgedruckt in Froese 1, 91 ff, der es auch kritisiert, 47 f.

2 Letzte Forderung nur in Clay-Order und MGR.

Die Militärregierung maß der neuen Fassung der MGR entscheidende Bedeutung zu und hielt sie für ausgewogen. In einem internen Rundschreiben von OMGUS heißt es: "Title 8 represents one of the most carefully prepared titles thus far submitted and its provisions provide excellent guidance for MG officers both as to content and spirit of the Education program which is to be implemented in the U.S. Zone of Germany."¹

Nach der notwendigen Koordinierung des Verordnungsentwurfs stimmten Civil Affairs Division (CAD), Economic Division, Political Affairs, Information Control, Public Safety Branch, Public Welfare Branch und das Control Office von OMGUS der Neufassung zu. Der Erziehungsabteilung gelang es dabei, weitgehende Kontrollbefugnisse in die Regulations aufzunehmen. "Differences between CAD and Education and Religious Affairs on direct supervisory control still reserved to MG in title 8 were resolved in favour of Education."²

Die Abteilung ERA hatte erreicht, daß "all major policy decisions" der deutschen Erziehungsbehörden (MGR 8-201)³ von der letztlichen Zustimmung von OMGUS abhingen. Damit war eine weitreichende Einflußnahme der Militärregierung, in diesem Fall ihrer Erziehungsabteilung, gesichert. Der Katalog der Maßnahmen, die der Billigung der Militärbehörde bedurften, reichte von der Zulassung von Schulbüchern bis zu außerschulischen

1 OMGUS, Submission of MGR Title 8, Education and Religious Affairs, o.Z.; FRC, box 353-2/5.

2 Wie Anm. 1

3 OMGUS 17

Jugendprogrammen.¹ Andererseits wurde diese Billigung bildungspolitischer Reformen nicht lediglich von ihrer Übereinstimmung mit den "grundsätzlichen Richtlinien" wie sie auch von General Clay und den Alliierten genannt worden sind, abhängig gemacht. Die Militärregierung werde keinem deutschen Reformversuch zustimmen, heißt es in den MGR, wenn er nicht in Einklang stünde "with the resources and current group thinking of the State concerned" (MGR 8-201.2).²

Mit dieser Bestimmung versuchte die amerikanische Besatzungsmacht ihr Interesse an einer demokratischen, in diesem Fall nicht gegen Mehrheitsmeinungen in den Ländern gerichteten Schulreform zu unterstreichen. An dem Grundsatz einer nicht nur theoretischen, sondern praktikablen Chancengleichheit wird allerdings kompromißlos festgehalten.

Zwei Wochen nach der Verabschiedung der Kontrollratsdirektive Nr. 54 verlor die für die amerikanische Militärregierung in

1 Als "Matters Requiring Prior Approval of OMGUS" werden aufgeführt: "a. Basic administrative and curricular reforms of German education; b. Approval of general curriculum patterns of all types of schools; c. General pattern of teacher-education curricula, control of basic forms and curricula of vocational schools; d. Statements of general aims and objectives and long-term programs in the various functional fields of education; e. Long-term programs for the out-of-school youth; f. Fundamental policies of direction and control and supervision of the German schools; g. General policies of institutions of higher learning; establishment, supervision and control of universities and other institutions of higher learning; h. Approval of statutes of institutions of higher learning; establishment, reopening, and policies of German colleges and universities and other agencies for the education of teachers; i. Approval of textbooks and materials to be used in German schools; approval of films for use in schools; j. Opening new types of schools; k. Youth organizations not authorized by MG Regulations; l. Approval of educational organizations of inter-Laender or inter-zonal character; m. Basic German school legislation; and n. Other matters than those indicated above need no longer be referred to OMGUS for approval or decision, except certain matters of inter-Land or international character, that cannot be determined locally" (OMGUS 17).

2 OMGUS 17

Deutschland geltende Direktive JCS 1067 ihre Gültigkeit. Die noch maßgeblich von Finanzminister Henry Morgenthau mitbestimmte Anweisung wurde am 11. Juli 1947 von JCS 1779 abgelöst. Damit versuchte die US-Regierung allerdings nur einer längst begonnenen und mit der Stuttgarter Rede von Außenminister Byrnes am 6. September 1946¹ deutlich gewordenen Entwicklung gerecht zu werden, die das punitive Dokument JCS 1067 hinfällig gemacht hatte.

Die neue, vom Vereinigten Generalstab verfaßte und dem Außen-, Kriegs- und Marineministerium gebilligte Direktive an General Clay wiederholt im Abschnitt über Erziehung die dem Telegramm von Clay, den Military Government Regulations und der alliierten Direktive Nr. 54 zugrundeliegende bildungspolitische Grundauffassung. Nach dem Hinweis, daß in der Erziehung eines der primären Mittel gesehen werde, um ein demokratisches und friedliches Deutschland zu schaffen, wird der Militärgouverneur aufgefordert, von den Länderbehörden die Anwendung und Verwirklichung von Erziehungsprogrammen zu verlangen, die geeignet seien, ein gesundes demokratisches Bildungssystem zu entwickeln, das jedem einzelnen entsprechend seinen Fähigkeiten gleiche Möglichkeiten biete.²

1 Abgedruckt in Deuerlein 2, 392 ff

2 Vgl. State Dep. 1, 33 f und Stolper, 360

III. Die Verwirklichung amerikanischer Bildungspolitik

1. Erste Dezsitionen zur Reform des Erziehungs-systems

a) Die Länderverfassungen und die amerikanische Kritik

Nach der zügigen Formierung der Länder und Einsetzung der Landes-regierungen weitete die amerikanische Besatzungsmacht Stück für Stück die Kompetenzen dieser ausschließlich deutschen Instanzen aus. Mit einer Verordnung "zur Stärkung der deutschen Zivil-verwaltung" wurde am 26. Dezember 1945 den Länderregierungen zum ersten Mal bedeutende Eigenverantwortlichkeit zugestanden.¹ An den jeweiligen Ministerpräsidenten gerichtet, heißt es darin: "Mit Wirkung vom 1. Januar 1946 an werden Sie die Verantwortung für den Gang der Regierungsgeschäfte im Lande ... übernehmen. Sie werden diese Verantwortung in Übereinstimmung mit den grundlegenden Richtlinien für die Ausmerzung von Nationalsozialismus und Milita-rismus sowie für die Erziehung des deutschen Volkes zur Demokratie, wie sie in der Erklärung der Potsdamer Konferenz bekanntgegeben wurde, ausüben" (zit. nach Stammen, 43 f.).

Alle Maßnahmen zur Regierung und Verwaltung des Landes - das war auch für die bildungspolitischen Maßnahmen von Bedeutung - mußten von den Deutschen getroffen werden. "Von Ihnen als der höchsten deutschen Behörde in Ihrem Staatsgebiet muß die Initiative aus-gehen", heißt es wörtlich in der Verordnung, die diesen Punkt ver-stärkend wiederholt: "(D)ie Pflicht zur Initiative liegt also bei Ihnen" (ebd.). Bei Unterstellung unter die Militärregierung "als oberste Gewalt" werde dem Land "volle gesetzgeberische, richter-liche und Regierungszustandigkeit" gewährt (ebd.). In dem Erlaß wurde auch ausdrücklich darauf hingewiesen, daß kein Gesetz und keine Verordnung etwas enthalten dürfe, "das darauf hindeuten würde oder so ausgelegt werden könnte, als ob es im Namen oder mit Billigung der Militärregierung zustandegekommen sei" (zit. nach Stammen, 45). Damit trug die Militärregierung selbst dazu

1 "Maßnahmen zur Stärkung der deutschen Zivilverwaltung in der amerikanischen Zone." Verordnung vom 26.12.45 (gültig ab 1.1.46); abgedruckt in Stammen.

bei, daß die genauen Inhalte ihrer Bildungspolitik in der Öffentlichkeit nicht genügend bekannt werden konnten.

Stufenweise, aber in rascher Folge wurden im Lauf des Jahres 1946 politische Institutionen in der amerikanischen Besatzungszone demokratisiert: den Gemeindewahlen im Januar folgten im April die Kreistagswahlen, im Mai die Kommunalwahlen in den größeren Städten und im Juni 1946 Wahlen für die Verfassunggebenden Landesversammlungen. Noch im Sommer konnten die Verfassungen der Länder Bayern, Württemberg-Baden und Hessen vollendet und nach Billigung der Militärregierung Ende des Jahres zum Volksentscheid vorgelegt werden. Am 24. November 1946 stimmten die Wähler von Württemberg-Baden ihrer neuen Landesverfassung zu,¹ am 1. Dezember jene von Bayern und Hessen. Gleichzeitig wurden in diesen drei Ländern Parlamente gewählt, aus denen nach den Regeln des parlamentarischen Systems demokratische Regierungen hervorgingen. Damit war die Errichtung demokratisch legitimierter Einrichtungen in der amerikanisch besetzten Zone noch vor Ende 1946 abgeschlossen - zu einer Zeit, als in den anderen Zonen diese Entwicklung erst begonnen hatte.²

Am 3. Dezember 1946 erklärte General Frank Keating als Stellvertreter des abwesenden Generals Clay vor dem deutschen Länderrat - dem im Oktober 1945 gegründeten Koordinierungsausschuß der drei

1 Mit dem Zusammenschluß der südwestdeutschen Länder entstand im April 1952 Baden-Württemberg, das eine neue Verfassung erhielt.

2 Lucius Clay schreibt darüber: "Thus the three states in our zone entered 1947 with almost full self-responsibility for government. To insure their freedom of action within our basic policy, a directive was issued to define clearly the powers which Military Government would retain and the relationships which we expected between our state offices of Military Government and the state governments. So that it would be clear to the Germans in ratifying their constitutions that they were granted real powers, it was published on September 30. (1946, Anm. von mir.) It was the forerunner of the Occupation Statute which was to be given western Germany by the three Western occupying powers almost three years later" (Clay 1, 90)

süddeutschen Länder der US-Zone -, daß sich die Militärregierung von nun an mit einer "kontrollierenden, beobachtenden und beratenden Tätigkeit" begnügen werde.¹ Keating machte zwar deutlich, daß die Besatzungsmacht es sich jederzeit vorbehalte, die volle Regierungsgewalt wieder an sich zu nehmen, falls bei der jetzigen Regelung "die Ziele der Besatzung zu schaden kommen sollten"², doch dieses Schwert war zu groß und schwerfällig, um noch als Drohung wirken zu können. Die Militärregierung war spätestens von diesem Zeitpunkt an in allen Fragen von nicht erstrangiger politischer Bedeutung - wozu die Bildungspolitik gehörte - auf die Loyalität der Deutschen angewiesen.

Diese Abhängigkeit hatte sich schon bei der Formulierung der Abschnitte zur Erziehung in den Verfassungen der Länder gezeigt. Abgesehen von den grundsätzlichen politischen Bedingungen, die die Militärregierung im Juli 1946 für die Bildung einer demokratischen Staatsform festgelegt hatte,³ griff die amerikanische Besatzungsmacht nicht in die Beratungen zu diesen Grundgesetzen ein. Die Erziehungsabteilung kritisierte zwar die einzelnen Entwürfe der Verfassungsgebenden Versammlungen - Einfluß konnte sie keinen nehmen. Vereinzelt wurden ihre Einwände beachtet, doch zum Teil kamen Formulierungen der Entwürfe den Wünschen der Militärregierung sogar näher als die entsprechenden Bestimmungen der endgültigen Fassungen.

In einem "Basic Statement on Education for Laender Constitutions" stellt die Erziehungsabteilung mehrere Forderungen auf, ohne deren Erfüllung "the basic occupational mission in the field of education" nicht erreicht werden könne (OMGUS 3, 4). Dazu gehöre die eindeutige Erklärung, daß die Ziele der Erziehung den Erwerb demokratischen Denkens und Lebens sowie das Studium fremder Kulturen, politischer und religiöser Überzeugungen und nationaler Bestrebungen beinhalten. Weiter wird als notwendig angesehen, daß zum gleichen Wohl aller sämtliche Bereiche der Erziehung unter Staatsaufsicht stehen, die Erziehung für alle kostenlos ist, die Lehrerbildung

1 Vgl. Warburg, 90

2 Vgl. Warburg, 89

3 Vgl. Hilldring 3, 17 (A Statement of Policy by General Joseph McNarney, 9. Juli 1946).

gemäß den Prinzipien der Universitätsausbildung vorgenommen wird und die Simultanschule Regelschule ist und nur auf Antrag der Eltern Konfessionsschulen eingerichtet werden können. Zur Schulorganisation fordert die Erziehungsabteilung: "The school system shall be organically constituted on the basis of a common foundation school of at least six years and so articulated with succeeding schools as to make it easy for every child to be admitted to succeeding school types. For the organization of the schools the vocational needs of the community are the determining factor. For the admission of any child to any school his ability is decisive" (OMGUS 3, 4).

Der Wunsch der amerikanischen Erziehungsbeamten nach Aufnahme dieser "unequivocal provisions" (ebd.), ohne die ihre Aufgabe nicht gemeistert werden könne, erfüllte sich nicht. Die Verfassungen entsprachen nur zum Teil diesen Minimalanforderungen.

Nach der Vorbemerkung, die Schulen sollten "nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden" (Art. 131, Abs. 1), werden in der Verfassung des Freistaates Bayern unter dem Abschnitt Bildung und Schule als "oberste Bildungsziele" genannt: Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung, vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Aufgeschlossenheit für "alles Wahre, Gute und Schöne" (131, 2). Zu diesem, eher wie ein Sammelsurium edler Eigenschaften als ein Kanon oberster Bildungsziele anmutenden Absatz meint Froese: "So etwas anderthalb Jahre nach dem politisch-moralischen Zusammenbruch Deutschlands in eine Verfassung zu schreiben, zeigt doch - angesichts des als apokalyptisch empfundenen Trümmerfeldes¹ -, gelinde gesagt, wie wenig man sich der zentralen Ursachen des deutschen, auch bayerischen Versagens unter Hitler bewußt war" (1, 31). Schon die Militärregierung hatte in ihrem Kommentar zur fast wörtlich gleichen Formulierung eines Vorentwurfs erklärt, daß es sehr wünschenswert sei, in die Bestimmung über Erziehungsziele mehr Gewicht auf die notwendige

1 Vgl. Präambel zur bayerischen Verfassung.

Entwicklung demokratischer Verhaltens- und Denkweisen und des Verständnisses für andere Kulturen zu legen.¹ Diesem Wunsch sollte offenbar mit der lapidaren Bemerkung im dritten Absatz des Artikels, die Schüler seien "im Geiste der Demokratie" und "im Sinne der Völkerversöhnung" zu erziehen, Genüge getan werden.

Eine nähere Angabe zu dem Ziel, demokratisches Verhalten zu lehren, macht nur die Hessische Landesverfassung. Sie ordnet an, daß der Geschichtsunterricht auf "getreue, unverfälschte Darstellung der Vergangenheit" gerichtet sein müsse (Art. 56). "Dabei sind in den Vordergrund zu stellen die großen Wohltäter der Menschheit, die Entwicklung von Staat, Wirtschaft, Zivilisation und Kultur, nicht aber Feldherren, Kriege und Schlachten" (ebd.). Auffassungen, die die Grundlagen des demokratischen Staates gefährden, seien nicht zu dulden. Die Verfassung von Württemberg-Baden bestimmte kurz, daß Gemeinschaftskunde, beruhend auf der Würdigung der Verfassung, ordentliches Lehrfach in allen Schulen sei (Art. 41).

Den bildungspolitischen Vorstellungen der amerikanischen Militärregierung entsprach der Abschnitt "Erziehung und Schule" der Hessischen Verfassung am ehesten. "Die Verfassung legt sich bereits damals als erste in einer Reihe von Fragen fest, die bis heute als *Opinio communis* einer vernünftigen Bildungsreformpolitik angesehen werden" (Froese 1, 32). Dazu gehörten die gemeinsame Erziehung (Simultanschule), Mitbestimmung der Erziehungsberechtigten an der Gestaltung des Unterrichtswesens, Unentgeltlichkeit des Unterrichts und der Lernmittel (diese außer Hochschulen) an allen Schulzweigen, der Zugang zu weiterführenden Schulen nur nach Eignung und die Muß-Vorschrift, sozial Schwächergestellten Erziehungsbeihilfen für begabte Kinder zu leisten.

Die bayerische wie die württemberg-badische Verfassung bestimmten, daß die öffentlichen Volksschulen Bekenntnis- oder Gemeinschaftsschulen sind, doch der christlichen Bekenntnisschule wurde der

1 Vgl. OMGUS 3, 3

Vorzug gegeben. Mitbestimmungsmöglichkeiten werden nicht erwähnt, Unterrichts- und Lernmittelfreiheit werden beiden Verfassungen gemäß nur für die Volks- und Berufsschulen gewährt.

Das bayerische und das württemberg-badische Dokument enthalten jedoch Absätze über das jedem zustehende Recht, entsprechend seiner Begabung erzogen und - wenn nötig - dabei finanziell unterstützt zu werden. Von einer Differenzierung nach individuellen Begabungen oder Überwindung sozial bedingter Milieusperren etwa durch Einbeziehung des Kindergartens in das Schulsystem ist in keiner der drei Verfassungen die Rede.

b) Die Reform der Schulorganisation wird verschoben

Die von der Erziehungsabteilung von OMGUS geforderten Paragraphen zur wissenschaftlichen Lehrerbildung, sechsjähriger Grundschule und zum organischen Aufbau des Erziehungssystems fehlen in allen Verfassungen. Lediglich in einem Entwurf zur bayerischen Verfassung taucht die kurze Äußerung auf, die öffentlichen Schulen organisch zu gestalten. Die Erziehungsabteilung deutete den Vorschlag positiv: "This means that there will be easy and natural transition from the lower grades in the schools to the higher grades and other forms of educational institutions, in accordance with the abilities and interests of the pupils or students" (OMGUS 3, 2). Obwohl die Bestimmung "quite sound" sei (ebd.), wird eine deutlichere und entschiedener Formulierang gewünscht: "... (T)he basic forms of schools (vertical and non-overlapping) and the principle of easy transfer should be clearly established in the Constitutions since the German schools have always been weak in giving all citizens equal educational opportunities" (ebd.).

Doch über Schulorganisation ist in keiner Verfassung ein Wort zu finden. Der bayerische Vorschlag eines organisch ausgebauten Schulsystems blieb ohne Echo. Dies hätte die amerikanischen Erziehungsbeamten nicht unbedingt bedenklich stimmen müssen, da eingehendere und genauere Regelungen zum Schul- und Erziehungswesen einem Schulgesetz vorbehalten bleiben konnten. Es wurden

jedoch weitaus speziellere, zum Teil sogar überflüssige Bestimmungen in den Verfassungen aufgenommen, so zum Beispiel, daß Mädchen u.a. in der Säuglingspflege "besonders zu unterweisen" seien (bayer. Verf. Art. 131, Abs. 4). Dies ließ darauf schließen, daß eine organisatorische grundsätzliche Reform des Bildungswesens nicht vorgesehen war. Die Chance, ein organisch gegliedertes Schulsystem auf dem Weg über die Verfassungen in den drei Ländern der US-Zone eingeführt zu werden, wurde selbst von der Militärregierung als gering erachtet. In ihrem Kommentar der Verfassungsentwürfe heißt es über die Schulformen: "The types which have been proposed in recent months in Germany have indicated quite clearly that no fundamental change in the German schools is intended so far as giving the great mass of people equal opportunities with the upper classes" (OMGUS 3, 2 f).

Die Verfassungen von Bayern, Württemberg-Baden und Hessen bedeuteten eine entscheidende Zäsur für die Bildungspolitik der amerikanischen Besatzungsmacht. "The acceptance of democratic constitutions by the separate states in the U.S. zone may be said to mark the end of the initial chapter of American military occupation of Germany", erklärte John Hilldring (3, 21) und meinte damit den Übergang weitgehender Befugnisse der Militärregierung an die deutschen Länderregierungen. In der Bildungspolitik aber wollten die Amerikaner nun - nach der Erlangung größerer Selbständigkeit der deutschen Länder - entschiedener als bisher vorgehen. Darin lag ein Großteil des Dilemmas amerikanischer Bildungspolitik.

Die Länderverfassungen führten der Militärregierung deutlich vor Augen, wie wenig Erfolg ihren bisherigen Bemühungen zur Reform der Erziehung beschieden war. Die in den Dokumenten niedergelegten Bestimmungen zur Bildungspolitik waren enttäuschend. Zahlreiche ermutigende Ansätze, besonders in der hessischen Verfassung, wurden zwar begrüßt - von der gewünschten Reform konnte jedoch noch keine Rede sein.

Dieser Umstand veranlaßte die Erziehungsabteilung von OMGUS, beim Militärgouverneur auf ein entschlosseneres und vor allem rasches

Vorgehen in Sachen Bildungsreform zu drängen. Sie legte General Clay eine Liste von grundsätzlichen Forderungen vor, an die sich die Kultusminister der Länder bei der seit langem fälligen Abfassung ihrer Erziehungsziele stützen sollten. Gleichzeitig sollte ein Zeitpunkt festgesetzt werden, zu dem die Länder ihre Erziehungspläne der Militärregierung vorzulegen hätten. Education and Religious Affairs von OMGUS, an einer raschen Vorlage interessiert, vertrat die Ansicht, daß drei weitere Monate genügen müßten und schlug den 1. April 1947 als Termin vor.

Daraufhin erließ Clay am 8. Januar 1947, also kurz nach Inkrafttreten der Länderverfassungen, seine schon behandelte Order in Form eines Telegramms an die Militärregierungen der Länder Bayern, Württemberg-Baden, Hessen und Bremen. Er nahm Bezug auf die Military Government Regulations vom 15. März 1946, wonach die deutschen Erziehungsminister "eine Aufstellung der allgemeinen Aufgaben und Ziele und eines Erziehungsplanes auf lange Sicht" vorzulegen hatten.¹ Erstere waren nun auf Anweisung Clays bis zum 1. April 1947, letztere bis zum 1. Juli 1947 bei der Militärregierung des jeweiligen Landes zur Genehmigung einzureichen. Der Termin für die Abgabe des langfristigen Erziehungsplans wurde später auf Wunsch von Württemberg-Baden und Hessen für alle Länder auf den 1. Oktober 1947 verschoben. Vor diesem zweiten Termin lagen schon die Forderungen der neuen Fassung der Military Government Regulations und die Direktive Nr. 54 des Alliierten Kontrollrats vor.

Für die Erziehungsoffiziere bei OMGUS war nach den Volksabstimmungen über die Verfassungen der Länder klargeworden, daß sie ihre gesamten bildungspolitischen Bemühungen auf die bevorstehenden Diskussionen und Beratungen um die deutschen Schulgesetze zu konzentrieren hatten. Würde der amerikanische Einfluß so ungenügend sein wie bei der Formulierung der Abschnitte zur Erziehung in den Verfassungen, so bliebe die Bildungsreform eine verlorene Sache. Was bisher erreicht worden war, hätte den Aufwand nicht gerechtfertigt, den Erziehungsoffiziere und Experten seit 1942 in zunehmendem Maße trieben. Nur aus dieser mit gedämpftem Optimismus vermischten Ansicht des ERA-Personals sind die Entschlossenheit und der Elan zu verstehen, die seine nun folgende bildungspolitische Tätigkeit kennzeichneten.

1. Clay Order, OMGUS 14

2. Die deutsche Schulgesetzgebung als entscheidender Ansatzpunkt amerikanischer Reformbemühungen

a) Die ersten Reformentwürfe: allgemeine Aufgaben und Ziele deutscher Erziehung

Alle Länder der amerikanisch besetzten Zone einschließlich Bremen legten zum 1. April 1947 Pläne über die Aufgaben und Ziele ihres Bildungswesens vor. Der Abgabe ging eine rege Aktivität der einzelnen Erziehungsabteilungen voraus. Die amerikanischen Offiziere versuchten im Laufe mehrerer Zusammenkünfte mit den Kultusministern und deren Beamten, das Zehn-Punkte-Programm General Clays zu erläutern.

In Bayern war Kultusminister Alois Hundhammer der wichtigste Gesprächspartner. Er war bereits der dritte Minister für Erziehung und kulturelle Angelegenheiten nach Kriegsende in Bayern. Sein Vorgänger, Franz Fendt, von der Militärregierung als "quasi-liberal" bezeichnet,¹ hatte kurz vor der Ratifizierung der neuen Landesverfassung seinen Posten zur Verfügung gestellt. Fünf Wochen später übernahm Hundhammer, "a strong CSU political figure who suffered considerably under the nazis" (OMGB 17, 240), das Ministeramt. Alois Hundhammer, von Anfang an als "a staunch Catholic and a conservative" gesehen und als Mann eingeschätzt, "who attempted to return the educational system to its 1913 pattern" (ebd.), bereitete von allen Kultusministern der amerikanischen Zone den Erziehungsbeamten die meisten Schwierigkeiten. Der selbstverständlich auch in seiner persönlichen, extrem konservativen Einstellung begründete Widerstand gegen das amerikanische Reformierungsstreben fand in den meisten Fällen die Unterstützung seiner Partei, deren Fraktionsführer er war, der katholischen und evangelischen Kirche und der überwiegend uninformierten Schülereltern. In diesem Sinn kann die von Hundhammer repräsentierte Haltung verallgemeinert werden.

1 Vgl. OMGB 17, 240. Der Entwurf eines Schulreformplanes von Fendt brachte in der Sache keine wesentlichen Änderungen des bisherigen Schulsystems. Lediglich in der Vorbemerkung gab sich der Entwurf progressiv (vgl. Fendt).

In Württemberg-Baden war im Zuge der Regierungsneubildung nach Annahme der Verfassung Theodor Heuss durch den CDU-Kandidaten Wilhelm Simpfendorfer im Amt des Kultusministers ersetzt worden. Nachdem dieser wegen des Vorwurfs, als Mitglied des Reichstages dem Ermächtigungsgesetz zugestimmt zu haben, abtreten mußte, verwaltete Ministerialdirektor Theodor Bäuerle, schon unter Heuss Stellvertretender Kultusminister, mehrere Monate das Amt, bis er es übernehmen konnte.¹

Die Situation war in Württemberg-Baden durch den Umstand erschwert, daß Baden relativ eigenständig bleiben konnte und eine von Stuttgart unabhängige Bildungspolitik zu betreiben versuchte. "Thus an unrealistic situation resulted", heißt es in einem Bericht der Militärregierung von Württemberg-Baden, "in which the Ministry of Culture in Stuttgart exerted little or no influence on the educational policies and personnel in Baden" (OMGWB 5, 27)²

Auch in Hessen ging die Besetzung des Kultusministeramtes nicht reibungslos vor sich. Der Vorgänger von Minister Stein, Professor Böhm, mußte auf Druck der Militärregierung im Februar 1946 zurücktreten. Der als "unfähig" und "reaktionär" bezeichnete Kultusminister³ hatte - sehr plump - versucht, mit seiner Personal- und Bildungspolitik die Erziehungsabteilung der Militärregierung vor vollendete Tatsachen zu stellen. Bis zur Ernennung von Stein nahm der Leiter der Abteilung für höheres Bildungswesen, Franz Schramm, die Amtsgeschäfte wahr. Unter seiner Führung entstand auch der erste, im März 1947 eingereichte Erziehungsplan.

- 1 In einem Kommentar der Militärregierung Württemberg-Baden wird die Verzögerung der Schulreform auf diese Vorgänge zurückgeführt: "Since the loss of Mr. Simpfendorfer the CDU party had proposed many candidates, none of whom received approval of the Landtag and the Cabinet. The re-organization of the Württemberg-Baden schools was adversely affected by this failure" (OMGWB 5, 28).
- 2 In dem Bericht heißt es weiter: (T)he Baden Directorate of Education, headed by Dr. Franz Schnabel, ... insisted on maintaining the status quo in Baden, including such matters as different texts, a distinctive school organization, a different teacher-training program, etc. The Baden Directorate of Education maintained a staff of 97 employes in Karlsruhe" (OMGWB 5, 27).
- 3 Vgl. OMGH 5, 4 ff

Mit Christian Paulmann als Schulsenator übernahm in Bremen schon am 6. Juni 1945 ein Mann die Verantwortung für das Erziehungswesen, der in internen Berichten der Militärregierung von Bremen zahlreiche Vorschußlorbeeren erhielt. Im Gegensatz zu seinem fachlich unvorbereiteten Kollegen Hundhammer¹ war er geradezu prädestiniert dafür, eine Schulreform zu realisieren.²

So entstand in Bremen eine dem Land Bayern entgegengesetzte Situation: Der Schulsenator versuchte weitgehend die Vorschläge des Clay-Telegramms in die Wirklichkeit umzusetzen und bat zu diesem Zweck die Militärregierung um Unterstützung.

Die erste längere Zusammenkunft des bayerischen Kultusministers mit amerikanischen Erziehungsoffizieren fand am 19. Februar 1947 in München statt. Zu diesem Treffen kamen außer den leitenden Männern der ERA der Militärregierung in Bayern in Anbetracht der bisherigen Haltung Hundhammers auch John Taylor und Thomas Alexander. Der Chef der Erziehungsabteilung bei OMGUS, Taylor, erläuterte

1 In einem am 30. Juni 1947 abgeschlossenen Jahresbericht schreibt die Erziehungsabteilung der Militärregierung Bayern über Hundhammers fachliche Eigenschaften: "Dr. Hundhammer, who was not a professional educator, required an unusually long time to become acquainted with educational problems. There are still many areas of education on which he is not well informed" (OMGB 17, 240). Der Grund dafür lag aber nach Ansicht der Erziehungsoffiziere nicht nur darin, daß der Kultusminister pädagogischer Laie war; er benötigte auch viel Zeit für "politische Maßnahmen" im eigenen Haus: "He made many shifts and replacements in his staff. The liberal element in the Ministry resigned or was relegated to less important work. New appointees to the Ministry posts were notably lacking in training or experience ..." (ebd.). Vgl. dazu auch den Briefwechsel des 1971 verstorbenen ehemaligen Beamten im Bayerischen Kultusministerium, Oskar Vogelhuber, mit der Militärregierung in Bayern und OMGUS (Wrinkle 2).

2 "The new senator had been a teacher in one of the Bremen experimental (progressive) schools until 1933, when he was removed from office. Originally a member of the German Youth Movement, he had later entered political life. In the Bremen parliament to which he was elected as a moderate member of the Socialist party, he sat on the parliamentary committee dealing with education ("Schuldeputation") in which he gained a reputation as a brilliant advocate of advanced ideas in educational and cultural policy" (OMGBremen 5, 15).

dem Minister und seinen leitenden Beamten die Grundlinien der amerikanischen Bildungspolitik. Der Minister nahm später in den Erziehungsplänen seines Amtes auf General Clays Order und diese grundsätzliche Aussprache¹ Bezug. Die Rede Taylors wurde noch im gleichen Monat an alle Kultusministerien in der US-Zone gesandt. In dieser Fassung waren die Forderungen der Militärregierung zum Teil in einer Weise formuliert, daß sie keinen Zweifel an der Ernsthaftigkeit der Besatzungsmacht ließen, Reformen herbeizuführen.²

"The German schools reflect the undemocratic split of the German people into social groups and classes" (OMGB 9, 2), erklärte Taylor.³ Die demokratische Schule sichere dagegen allen Bürgern eine gleichwertige, aber nach Begabung und Berufsrichtung verschiedene Bildungsmöglichkeit. Diese Schule könne "differenzierte Einheitschule" genannt werden.

Als Vorstufe des einheitlichen Schulsystems wird der Schulkinder- garten als zunächst noch fakultativer Unterbau gefordert. Die sechsjährige Grundschule wird zwar gewünscht, ihre Differenzierung nach dem vierten Jahr gleichwohl ohne weitere Anmerkung zugestanden.

Aus der Grundschule trete dann jedes Kind in die weiterführende Schule über, die nur in diesem Sinn eine "höhere" Schule sei. Damit höre die Überschneidung von Volks- und höherer Schule auf. Die höhere Schule sei in einen im wesentlichen gemeinsamen dreijährigen Unterbau⁴

1 Vgl. OMGB 2 und OMGB 20

2 Vgl. FRC, box 300-1/5. Die in den Mayes-Dokumenten enthaltene Durchschrift des Originals der Rede weist mehrere Abweichungen im Sinne einer abgeschwächten Formulierung auf.

3 Zitiert aus der Originalrede Taylors.

4 Dieser dreijährige Unterbau wird von Payne Templeton (ERA, OMGWB) vor allem wegen seiner sozialintegrierenden Kraft gepriesen. Er biete die Möglichkeit, aus zahlreichen Kursen verschiedene Züge auszuwählen. In einem Vortrag in deutscher Sprache erklärte Templeton: "Ein derartiges Programm hätte zur Folge, daß Ihre Kinder, die Kinder des ganzen Volkes, die Schule neun Jahre besuchen und dabei lernen würden, gemeinsam zu arbeiten und zu leben, so wie es die Erwachsenen in ihrer Arbeit tun. Ein derartiges Erlebnis würde dazu beitragen, die soziale Einheit zu schaffen, die Deutschland braucht" (Templeton 2, 15 f).

und eine ebenfalls dreijährige, gegabelte Oberstufe zu gliedern. "The traditional types of secondary school which were strongly dependent on social considerations is (sic) thus eliminated by our plan", erklärte Taylor. "By the side of the academic branch stand the entirely equivalent other branches which are attended by a huge majority - 90 % and more of all students! - and which assume gradually an even increasing vocational trend" (OMGB 9, 3). Bedeutend an diesem Vorschlag ist, daß die allgemeinbildenden Fächer der gemeinsame Kern dieser parallelen Zweige bleiben. Um die Gleichwertigkeit der akademischen und der nicht-akademischen Zweige zu betonen, sollten sie, wo immer möglich, in einer Schule zusammengefaßt werden.

John Taylor kritisierte besonders scharf die Spaltung des deutschen Schulwesens, die bis zur getrennten Schulverwaltung und zur getrennten Finanzierung geführt habe. Darüberhinaus erneuerte er in leicht abgewandelter Form die bei verschiedenen Gelegenheiten vortragenen Reformwünsche der amerikanischen Militärregierung:

Schulpflicht für alle bis zum 15. Lebensjahr, Ausdehnung der teilweisen Schulpflicht bis zum 18. Lebensjahr und etwa 12 berufsbegleitende Schulstunden;

allmähliche Schulgeldfreiheit;

Zusammenschluß der einklassigen Landschulen; in diesem Zusammenhang wird an die Kirchen appelliert, sich freundlich zu verständigen, denn wo konfessionelle Schulen zugelassen oder die Regel seien, da bestehe die Gefahr der leistungsunfähigen Zwergschule;

Zulassung von Privatschulen nur noch als Versuchsschulen; dies bedeutete eine Verschärfung früherer entsprechender Wünsche;

Aufnahme von Sozialwissenschaften in den Lehrplan und Möglichkeiten der demokratischen Betätigung für Kinder in den Schulen.

Abschließend fordert Taylor unter Hinweis auf den Kampf des Allgemeinen Deutschen Lehrervereins "Ein Volk, eine Schule, eine Lehrerschaft!" die Ausbildung der Volksschullehrer an Hochschulen und Universitäten. Der Hinweis auf eine damit verbundene "Neuordnung" der Lehrergehälter fehlt nicht.

Taylor gab zu erkennen, daß die genannten Reformen nicht binnen kurzer Zeit realisierbar seien. Aus Bemerkungen der Erziehungs-offiziere geht hervor, daß die Militärregierung mit der Einleitung von Reformen zufrieden gewesen wäre. "Wir wissen", sagte Payne Templeton von der Erziehungsabteilung der Militärregierung in Württemberg-Baden bei einer ähnlichen Zusammenkunft in Stuttgart, "daß die eine oder andere der vorgeschlagenen Änderungen mehr Geld kostet als Deutschland zur Verfügung steht. Nicht alles soll aber auf einmal getan werden, die Maßnahmen könnten Teile eines Fünf- oder Zehnjahresplanes sein" (2, 19).¹

Nach der Münchner Zusammenkunft der amerikanischen Erziehungs-offiziere mit Alois Hundhammer traf sich die ERA-Gruppe der Militärregierung in Bayern wöchentlich mit dem Kultusminister und den jeweils für die Diskussionsthemen zuständigen Beamten.² Ähnliche gemeinsame Erörterungen der amerikanischen Reformforderungen fanden in allen Ländern der US-Zone statt.

Der am 1. April vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus vorgelegte Schulreformplan übertraf alle von der Militärregierung gehegten Befürchtungen. Bis auf wenige Vorschläge war der allgemein gehaltene Plan den Vorstellungen der Militärregierung diametral entgegengesetzt. Er entsprach in keinem wesentlichen Punkt den wiederholt vorgetragenen und miteinander besprochenen Vorhaben. "It was clear", schrieb Martin Mayes, Leiter der ERA Bayern, "that the Ministry had not absorbed any of the explanations of school reform requirements" (OMGB 2, 2). Das bayerische Dokument, von allen unterbreiteten Plänen der Länder als "perhaps the worst" bezeichnet (OMGB 20, 1), wurde von den Erziehungsoffizieren in Bayern analysiert und kommentiert nach Berlin geschickt. Die Erziehungsabteilung von OMGUS lehnte daraufhin den Plan als "completely inadequate" (ebd.) ab.

Der organisatorische Umbau des Erziehungssystems, heißt es in dem bayerischen Plan, "würde zweifellos den weiteren Verfall unseres

1 Vgl. auch OMGUS 35 und OMGB 3

2 Vgl. OMGB 2, 2

durch Nazismus und Krieg schon schwer geschädigten Schulwesens statt des drängenden Wiederaufbaues zur Folge haben" (Merkt, 72).¹ In einem von der Militärregierung erbetenen und am 7. März 1947 vorgelegten Zwischenbericht hatte das Ministerium schon zu verstehen gegeben, daß eine Reorganisation des bayerischen Schulsystems nicht in Frage komme, weil sie überhaupt nicht nötig sei.

Sprache und Argumentation machen deutlich, daß das Kultusministerium eben aus jenen Gründen eine Reform ablehnte, mit denen die Militärregierung sie begründete. "Gerade die demokratische Staatsreform ...", heißt es in dem bayerischen Zwischenbericht, "wird auf höhere und Hochschulen mit hochgesteckten Bildungszielen nicht verzichten können und wollen. Der Aufstieg zu dieser Aristokratie des Geistes war in Bayern nach dem Ausweis der Geschichte und der Statistik niemals ein ständisches Privileg, niemals ein Vorrecht der wirtschaftlich und sozial begünstigten Stände" (Merkt, 62). Neben der Förderung der Begabten müßten Maßnahmen getroffen werden, um Unbefähigte von den höheren Bildungswegen fernzuhalten, womit "der Gesellschaftskörper entlastet werden (soll) von dem soziologisch gefährlichen Bildungsproletariat, das in Halbbildung steckengeblieben und darum mit sich selbst und der Umwelt immer unzufrieden ist ..." (ebd.). Die Zurückdrängung des humanistischen Gymnasiums finde "bei den berufensten Vertretern deutschen Geisteslebens ernstesten Widerspruch". Dem Humanismus verdanke die "übernationale europäische Geistigkeit ihre Formung. Er ist eine völkerverbindende Macht" (Merkt, 66).

In dem "berechtigten Ringen" um soziale Gerechtigkeit der Schulverfassung dürfe "die Tatsache, daß die Begabung für höhere Bildungsziele von der Natur nun einmal nur einem zahlenmäßig begrenzten Personenkreis" vorbehalten ist (Merkt, 62), nicht übersehen werden. "Die biologisch gegebene Ungleichheit" könne durch keine Maßnahmen beseitigt werden (Merkt, 63).

Die schon damals wissenschaftlich unhaltbaren Begründungen, mit

1 Zur englischen Fassung vgl. FRC, box 51-3/10

denen die organisatorische Schulreform abgelehnt wurde, unterblieben in dem Reformplan vom April. Er setzt sich im Kapitel über äußere, organisatorische Reformen vornehmlich mit der Volksschule auseinander. Für ihre Gestaltung sieht der Plan vor¹, daß

an der bisherigen Regelung der allgemeinen zehnjährigen Schulpflicht für landwirtschaftliche Berufe (8 Jahre Volksschule und 2 Jahre Berufsschule) und der elfjährigen Schulpflicht für die übrigen Berufe (8 und 3 Jahre) festgehalten werden soll;

die Verlängerung der Schulpflicht sich "z.Zt. und auf absehbare Zukunft" aus ökonomischen Gründen verbietet;

der Schulkindergarten - als "Erweiterung dieser Schulpflicht nach unten" mißinterpretiert - ein "nicht begründeter und damit unberechtigter Eingriff in die elterliche Erziehungsgewalt" wäre;

die dorfeigene Volksschule, auch in der wenig gegliederten Form, "einer zentralen Verband-Schule vorzuziehen" ist;

und daß

der Übergang zur höheren Schule nach der vierten Klasse erfolgt.

Der Abschluß einer höheren Schule für Volksschullehrer wird nicht für notwendig gehalten; ihre Ausbildung auf Universitätsebene lehnt der Plan ab. Statt dessen soll der zukünftige Volksschullehrer auf besonderen Bildungsanstalten erzogen werden, die auf der 7. Klasse Volksschule aufbauen. Als Grund wird angegeben, daß der überwiegende Teil der Volksschullehrer "mit dem Landvolk und der Dorfkultur innerlich verbunden sein muß" (Merkt, 75). Als einziges besonderes Ausbildungsmerkmal wird die musische Erziehung des Lehrers herausgegriffen: "... (N)amentlich der musikalischen (Ausbildung) soll besondere Pflege gewidmet und damit der Volksschullehrer befähigt werden, wiederum Träger und Pfleger der Musikkultur unseres Landes zu werden, wie er es über ein Jahrhundert gewesen ist" (ebd.).

1 Vgl. Merkt, 73

Die bayerischen "Reformvorschläge" wurden von allen zuständigen Erziehungsbeamten in Bayern¹ und Berlin verworfen. Die rückschrittliche Haltung des Kultusministeriums stieß auf heftige Kritik.² Das Papier solle mit der Bemerkung zurückgesandt werden, heißt es in einem Kommentar der Erziehungsabteilung von OMGUS, "that the Military Government does not intend to be flouted" (OMGUS 15, 73). Wenn der nächste Plan nicht intelligenter und demokratischer ausfalle, solle der Kultusminister entlassen werden.

Gutgeheißen wurde lediglich der nicht näher ausgeführte Vorschlag, differenzierte Einheitsschulen als Reformversuche einzurichten und Maßnahmen für die sozial-staatsbürgerliche Erziehung zu ergreifen. Im Zusammenhang mit den anderen Vorschlägen wurde darin jedoch auch der Versuch gesehen, die eigentliche Abneigung gegen eine bildungspolitische Erneuerung zu verschleiern.

General Clay kam, begleitet von Taylor und Alexander, nach München, um dem bayerischen Ministerpräsidenten persönlich zu erklären, weshalb der Plan seines Kultusministers unannehmbar sei. In einem Gespräch mit Hans Ehard und Alois Hundhammer erläuterte Clay die Entscheidung der Militärregierung und wies erneut auf die Bedeutung einer Erziehungsreform hin.³ In der schriftlichen, an die Militärregierung in Bayern gerichteten Begründung seiner Ablehnung rügte Clay den bayerischen Plan mit scharfen Worten. Abgesehen von ein oder zwei Punkten, die mehr oder weniger bedeutungslos

1 Der gleichzeitige Versuch der ERA in Bayern, für Hundhammer ein gutes Wort einzulegen, stieß in Berlin auf wenig Verständnis. Clay ließ wissen: "... (T)his office cannot concur in your statement that there is 'the ever evident desire of the present minister and his staff to make fundamental revisions of the character of the Bavarian education'. A study of the subject paper by our entire staff, ERA Branch, and several other divisions at OMGUS concurs in this opinion that the present subject paper does not reflect any great desire whatever to make fundamental revisions" (OMGUS 35).

2 Vgl. OMGUS 15, 33, 35 und 36

3 Vgl. OMGB 13 und OMGUS 27

seien, mache er keinen einzigen Schritt in die richtige Richtung. Die Feststellung, "the application of the general principles of education advocated by Military Government, commonly accepted throughout the world as sound democratic educational principles 'would lead to the further deterioration of the Bavarian school system'", weise auf eine Haltung hin, "which is not only unsound in reasoning but also reactionary" (OMGUS 35, 2). Es sei die Meinung der meisten amerikanischen Pädagogen, daß das Erziehungswesen in Deutschland, besonders in Bayern und Preußen, in hohem Maße zum Gedeihen von Nationalismus und Nationalsozialismus beigetragen habe. Clay weist unmißverständlich darauf hin, daß ein Plan, wie ihn Bayern vorgelegt habe, niemals angenommen werden könne. "Military Government does not have the intention of permitting the continuation of the old Bavarian school system which contributed its share to National Socialism and which, now, in effect, is being proposed by the Bavarian Ministry of Education to be reestablished as the basis of democratic education" (ebd.).

Auch Thomas Alexander wies in einem Schreiben an die Militärregierung in Bayern darauf hin, daß der nächste Plan den aufrichtigen Versuch einer "basic educational reform in the Bavarian school system" zeigen müsse. "Nothing else than this will be accepted" (OLCB 2).

Die von den Ländern Württemberg-Baden, Hessen und Bremen vorgelegten Pläne ließen im Gegensatz zu dem bayerischen Papier mehr oder minder deutlich den Wunsch zur Reform erkennen und wurden entsprechend wohlwollend aufgenommen. Das Dokument aus Bremen, "generally in agreement with our directive" (OMGUS 15), ging in seinen Vorschlägen am weitesten. Es sah die Abschaffung des zweigliedrigen Schulsystems zugunsten einer Einheitsschule vor (Gliederung 6-3-3). Auf eine sechsjährige Grundstufe mit einer ersten Fremdsprache in der fünften Klasse für alle Schüler sollte eine dreijährige Mittel- und ebenfalls dreijährige Oberstufe folgen. Bei einem für alle verbindlichen Kern von Fächern war die Mittelschule weitgehend differenziert. Dennoch sollte die Möglichkeit gewährleistet sein, von einem Zweig zum anderen wechseln zu können.

Die in eine sprachliche, mathematisch-naturwissenschaftliche und wirtschaftliche Abteilung getrennte Oberschule würde der auf die Mittelschule folgenden Berufsschule parallel laufen. Auch an die Möglichkeit, das Abitur an Abend-Oberschulen zu erwerben, war gedacht.

Sämtliche Stufen dieses einheitlich gegliederten Schulsystems waren schulgeldfrei geplant. Die Volksschullehrer sollten drei Jahre, ein Jahr länger als bisher, auf Universitätsebene ausgebildet werden. Der Schulsenator hatte vor, noch im gleichen Jahr den Plan in einigen Versuchsschulen anzuwenden; die vollständige Reorganisation sollte im Frühjahr 1948 beginnen.

Während die bayerische Vorlage "a mess of arrant and arrogant nonsense and effrontery" darstelle (OMGUS 33, 1), sei der Plan aus Bremen "certainly outstanding in the soundness of its expressed aims, its clarity of presentation, and the evident understanding and appreciation of the best of modern education" (ebd.). Die Vorschläge des Bremer Schulsenators hätten, wie Harold H. Crabill, Chef der Erziehungsabteilung der Militärregierung in Bremen feststellte, folgende Vorteile:¹

sie versuchen gleiche Chancen für alle Kinder herzustellen;

sie schaffen ein einheitliches Schulsystem;

sie schieben die Wahl der Ausbildungsart und damit die Berufsentscheidung bis nach dem neunten Schuljahr hinaus;

sie bieten die Möglichkeit, von einem Schulzweig zum anderen zu wechseln;

sie sehen eine Abend-Oberschule für jene vor, die die reguläre Oberschule nicht besuchen können oder konnten.

Die Kultusministerien in Stuttgart und Wiesbaden waren nicht zu so weitgehenden Veränderungen bereit wie sie Bremen vorschlug. Dennoch zeigten sie sich für Reformen aufgeschlossen. Die Zusammenarbeit der zuständigen Beamten in Württemberg-Baden mit den amerikanischen Erziehungsbeamten wird in einem Jahresbericht der

¹ Vgl. OMGBremen 2, 2

Erziehungsabteilung von OMGWB trotz Meinungsverschiedenheiten als "ausgezeichnet" beschrieben. Der Report kommt zu dem Schluß: "...The ministry did not feel that foreign ideas were to be forcibly imposed" (OMGWB 5, 10). Die Folge war ein Plan, der sich zum einen amerikanischen Wünsche zu eigen machte und zum anderen auf alten bildungspolitischen Vorstellungen beharrte.¹ Die Reaktionen der Militärregierung fielen entsprechend unterschiedlich aus.

Der Plan Württemberg-Badens kam den Vorschlägen der Besatzungsmacht insoweit entgegen, als ein einheitliches, wenn auch stark differenziertes Schulsystem vorgeschlagen wurde. Der sechsjährigen Volksschule mit der Wahl einer ersten Fremdsprache im fünften oder sechsten Schuljahr sollte eine sechsklassige Oberschule folgen. Diese würde aus einer dreijährigen, in fünf Zweige geteilten Mittelstufe und einer drei- bis vierjährigen Oberstufe bestehen. Ohne weitere Erläuterung wurde die Möglichkeit des Wechsels von einem Zweig der Mittelstufe zu einem anderen hervorgehoben.

Die sechsjährige Grundschule war schon bei einem Treffen der Kultusminister von Württemberg-Baden, Hessen und Bayern am 5. Juli 1946 von dem Stuttgarter Vertreter vorgeschlagen worden.² Zwei Monate später trat Minister Bäuerle auch für ein einheitlich gegliedertes Schulsystem ein.³

An dem württemberg-badischen Plan wurde auch die Ausdehnung der Schulpflicht auf neun Schuljahre (plus drei Jahre Berufsschule) und die fünf Semester dauernde Ausbildung von Volksschullehrern an pädagogischen Hochschulen begrüßt, zu der das Abitur Voraussetzung sein sollte. Kritisiert wurden dagegen die Hinweise, daß der Kindergarten nicht in das Schulsystem eingegliedert werden

1 "The Wuerttemberg-Baden report is a mixture of good and bad", resümierte Franklin J. Keller, Mitglied der ERA, OMGUS (OMGUS 33, 1); vgl. auch Wrinkle 1.

2 Vgl. OMGUS 32, 1

3 Vgl. OMGWB 6, 5

könne und kleine Landschulen nicht aufgelöst werden dürften. In dem Plan wurde auch die Ansicht vertreten, daß bisher jedes Kind in Württemberg eine seinen Fähigkeiten und Begabungen entsprechende Ausbildung bekommen habe. Die vorgeschlagenen Maßnahmen wurden also nicht als grundsätzliche Reform verstanden, sondern lediglich als Verbesserung eines bisher prinzipiell richtigen Systems. Darin unterschieden sich die Verfasser dieses Dokuments von ihren amerikanischen Besatzern. Dennoch wurde der württemberg-badische Plan von OMGWB prinzipiell gutgeheißen¹ und "tentative approval of the program was granted by OMGUS" (OMGWB 5, 11).² Die Präzisierung und mögliche Verbesserung sollte in dem zweiten Reformplan vorgenommen werden, der im Oktober des Jahres 47 der Militärregierung vorzulegen war.

Auch in Hessen war die Militärregierung bemüht, sich in ihren Kommentaren zum ersten Reformplan nicht endgültig festzulegen oder Alternativvorschläge abzuwenden. Denn hier fiel der Abgabetermin in die schon seit Februar 1947 begonnene Periode reger Aktivität zahlreicher Reform-Ausschüsse, von deren Arbeitsergebnissen eine Bildungsreform geprägt werden sollte.³

1 Vgl. OMGWB 2, 25

2 Die Militärregierung in Berlin erklärte, daß eine endgültige Bewertung der Vorschläge noch nicht vorgenommen werden könne und man erst den zweiten Plan abwarten wolle.

3 Die Militärregierung wünschte, wie schon erwähnt, daß die bildungspolitische Erneuerung weder von ihr noch von den deutschen Behörden allein ausgehen sollte: "This problem should be undertaken by the establishment of study groups consisting of leading teachers for all schools and should not be composed merely of members of the ministries", hieß es dazu in einem Prioritäten-Programm von OMGUS (OMGUS 31, 5). Am längsten dauerte der Aufbau derartiger Ausschüsse in Bayern, das am 25. Juni 1947 erneut an diese Aufgabe erinnert werden mußte und wegen seiner Methode, Bildungspolitik auf dem Weg der ministeriellen Entschließung zu betreiben, von der Militärregierung gerügt wurde (vgl. OMGB 13).

Die aus Laien¹ und aus Lehrkräften aller Schularten bestehenden Komitees waren vom Kultusminister eingesetzt worden, sollten aber unabhängig vom Ministerium und der Militärregierung neue Lehrpläne entwerfen und die damit zusammenhängenden Probleme lösen.² Im Juli 1947 lagen die ersten Resultate einzelner Ausschüsse vor. Im Oktober sollten alle Komitees der Militärregierung Bericht erstatten.

Der erste Reformplan, vom hessischen Kultusministerium schon im März 1947 der Militärregierung vorgelegt, deutete in allgemein gehaltenen Wendungen bedeutende Reformmaßnahmen an. "This plan contains revolutionary reforms hitherto unknown in the German education systems", kommentierte die Erziehungsabteilung der Militärregierung von Hessen (OMGH 5, 73),³ wies aber gleichzeitig auf seine Vorläufigkeit hin. Der Plan sah ein einheitliches Schulsystem mit der Gliederung 4-4-4 und einen einjährigen Kindergarten als Vorschule vor. Die Differenzierungen sollten in den Klassen fünf (Englisch), sieben (Englisch, Französisch oder Latein) und neun (weitgehende Trennung) erfolgen. Im übrigen stimmte der Plan in hohem Maße mit den OMGUS-Forderungen überein. Im März beschloß der Landtag auch ein Gesetz, das ab 1. April 1947 das neunte Schuljahr in Hessen einführte. Der Besuch dieses neunten Schuljahres war insofern freiwillig, als die Volksschule nach dem achten Jahr abgeschlossen werden konnte, wenn ein Lehrverhältnis nachgewiesen wurde.⁴

- 1 Die Laien repräsentierten die politischen Parteien, Kirchen, Jugendorganisationen, Gewerkschaften, Industrie, Handwerk und Landwirtschaft (vgl. De Long, 32).
- 2 Phillips berichtet: "Every Thursday about fifty (Lehrer und Laien) came to the Landhaus in Wiesbaden for an all-day session of the big curriculum-planning committee. About twenty sub-committees were soon at work on plans for different aspects of the school program" (341).
- 3 Der Plan war schon während seiner Entstehung von der Militärregierung in Hessen mit Lob bedacht worden (vgl. OMGH 1, 2). Auch dabei wurde allein die Existenz der Reform-Komitees schon als entscheidender demokratischer Fortschritt hervorgehoben.
- 4 Vgl. OMGH 2, 3, 6 und 7.

Sämtliche ersten Reformpläne der Länder der amerikanisch besetzten Zone, einschließlich des progressivsten, Bremer Dokuments, wurden mit eingehenden Kommentaren der Militärregierungen an die Kultusministerien zurückgesandt. Die zweiten Reformpläne sollten, abgesehen von vorgeschlagenen Verbesserungen, vor allem genauer und ausführlicher formuliert werden, um bereits als Grundlage für Schulgesetze dienen zu können. Lediglich der bayerische Entwurf wurde als völlig unbrauchbar zurückgewiesen. Er mußte völlig neu formuliert werden. OMGUS wies die Länderregierungen auf die Wichtigkeit hin, den Reformplan nicht allein von der Ministerialbürokratie anfertigen zu lassen, sondern möglichst viele aller Betroffenen zu hören und - nach hessischem Vorbild - zur Mitarbeit heranzuziehen.

b) Die zweiten Reformentwürfe: Erziehungspläne auf lange Sicht

Die Mehrzahl der Richtlinien der amerikanischen Militärregierung zur Bildungsreform wurde von den christlichen Parteien CDU und CSU und einem Großteil der Lehrerschaft an den höheren Schulen und Universitäten abgelehnt. Das traf in allen Ländern der US-Zone zu. Klagen der einzelnen Militärregierungen betonten dabei besonders die Haltung der organisierten Gymnasiallehrer: "The six-year elementary school and the differentiated unified secondary school were special targets for attack by the secondary school representatives" (OMGUS 23, 1).¹ Die Volksschullehrer, die Sozialdemokraten und die Liberalen stimmten dagegen im wesentlichen mit den amerikanischen Reformwünschen überein, deren Inhalte zum Teil schon seit Jahrzehnten in ihren Programmen zu finden waren.

Die Pläne und Stellungnahmen der SPD und FDP in Bayern und des Bayerischen Lehrervereins sind typisch auch für die übrigen Länder der amerikanischen Zone. Mit einem Gesetzentwurf schlug die SPD-Fraktion am 17. Juli 1947 im bayerischen Landtag eine "Neuordnung des Schulwesens" vor, die mit den amerikanischen Vorstellungen übereinstimmte.² Die SPD forderte eine differenzierte Einheitsschule

1 Vgl. OMGWB 5, 24 und OMGWB 4, 15

2 Landtagsbeilage 561 (vgl. Merkt 94 ff)

der Gliederung 6-3-3, Lehr- und Lernmittelfreiheit an allen öffentlichen Schulen, fakultative Schulkindergärten und hochschulmäßige Lehrerausbildung. Die Ziele der Erziehungsreform waren mit den von der Militärregierung formulierten identisch: "Überwindung des Klassencharakters unseres Schulwesens, gleiche Chancen für den Aufstieg aller begabten Kinder ohne Rücksicht auf die soziale Stellung ihrer Eltern, Verhinderung verfrühter Berufswahl" (Merkt, 95).¹

Die Sozialdemokraten prangerten den noch 23 Jahre später² von ihrer Partei kritisierten Umstand an, daß "die durch die geschichtliche Entwicklung im Volk geschaffene gesellschaftliche Kluft ... durch die Schule vertieft und erweitert" werde (Merkt, 96). Die auf sechs Jahre verlängerte gemeinsame Grundstufe mit einer Fremdsprache in der fünften Klasse wird mit dem Nachholbedarf jener Kinder begründet, die "einen milieubedingten Leistungsrückstand aufweisen, weil ihnen die in der Schule gepflegten Güter und Fertigkeiten eine völlig neue Welt waren" (Merkt, 97). Damit wurde versucht, die formal von allen Parteien und Gruppen gewährte Chancengleichheit tatsächlich zu verwirklichen.

Die im SPD-Entwurf enthaltenen Neuerungen zum Lehrplan der höheren Klassen wurden auch von der Militärregierung angestrebt. Die bayerischen Sozialdemokraten kritisieren "besonders die alten Sprachen, deren (nicht unbestrittener) Bildungswert viel zu teuer erkaufte wurde" (Merkt, 102). Man befinde sich von vornherein auf falschem Weg, "wenn man Latein und Griechisch einpauken will, um zum logischen Denken zu erziehen. ... Wahre Menschenbildung braucht auch keine lateinisch-griechische Grundlage" (ebd.).

Der Gesetzentwurf der SPD, der bei der Sitzverteilung im bayerischen Landtag keine Aussicht auf Erfolg hatte, stellte die Förderung aller Begabungen in den Vordergrund. Allein daß alle durchschnittlichen Begabungen durch die neue Schule in individueller Weise gefördert werden könnten, werde die Arbeit der Schüler

1 Staatssekretär Claus Pittroff, M.d.L., in Gemeinschaft mit dem schulpolitischen Ausschuß der SPD (Vorwort des Gesetzentwurfs). Vgl. auch Pittroff.

2 Vgl. den Bildungsbericht '70 der Bundesregierung.

im späteren Leben fruchtbarer gestalten als bisher. Daneben wird auf den Vorteil eines einheitlich gegliederten Schulsystems hingewiesen, mehr außerordentliche Talente entdecken und fördern zu können als bisher.

Auch der "Reformplan des Bayerischen Lehrervereins" trat für eine breite Bildungsförderung ein. In der Fassung vom 29. Juni 1947¹ heißt es zur äußeren Reform: "Sie hat den Sinn, allen Begabungen zur rechten Ausbildung zu helfen, um Irrwege zu vermeiden und jeden, auch den Spät- und Sonderbegabten auf kürzestem Wege an den Platz zu führen, an dem er im Leben seine beste Leistung vollbringen kann" (BLV, 4). Die beste Schulreform dafür sei die Einheitsschule, ebenfalls in der Gliederung 6-3-3. "Die differenzierte Einheitsschule macht jeder Art von Begabung und Begabungsentwicklung den Weg nach oben frei." Aufschlußreich ist der verschiedentlich auch bei ähnlichen Äußerungen anderer Gruppen zu beobachtende Versuch, sich trotz oder gerade wegen weitgehender Übereinstimmung mit der amerikanischen Bildungspolitik von ihr zu distanzieren. In der Vorbemerkung des Plans heißt es, die Reformvorschläge des BLV würden sich nicht aus opportunistischer Angleichung an die amerikanischen Forderungen ergeben, "sie erwachsen vielmehr aus der pädagogischen Tradition des BLV und ähnlicher Verbände und vertreten Ideen, deren Verwirklichung von anerkannten Pädagogen längst für unser Schulwesen vorgeschlagen wurde..." (BLV, 3).

Während die im September 1947 geäußerten "Reformvorschläge des Schulausschusses der Christlich-Sozialen Union" für eine tiefgreifende Umorganisation des Schulwesens "keineswegs" ein "zwingendes schulisches Bedürfnis" (Merkt, 116) sahen, plädierte auch die FDP Bayern für die differenzierte Einheitsschule. Der - allerdings wenig detaillierte - Schulreformplan der Freien Demo-

¹ Vgl. BLV. Der Plan ist auch abgedruckt in Merkt, 119-135. Der Verein hatte schon am 24.3.47 der Militärregierung und dem Kultusministerium eine erste Fassung überreicht. Auszüge davon im BLV.

kraten vom 3. Dezember 1947 (Landtagsbeilage 916) sah "das gesamte Schulwesen in organischer Gliederung einheitlich aufgebaut" vor (Merkt, 166).

Die Bevölkerung und die Schülereltern in den Ländern blieben über die Reformvorhaben der Militärregierung wie ihrer Kultusministerien überwiegend uninformiert. Eine im Mai 1947 erhobene Umfrage der Militärregierung in Württemberg-Baden¹ gab über die herrschende Unsicherheit Aufschluß. Die an 650 Personen gestellte Frage, ob man die bisher verwendeten Lehrpläne und Schultypen unter normalen Umständen für ausreichend halte, den Bedürfnissen der deutschen Jugend gerechtzuwerden, bejahten 62 von Hundert. Die Zusatzfrage, ob die allen Kindern entsprechende Ausbildung im gegenwärtigen Schulsystem von der finanziellen und sozialen Lage der Eltern abhängige oder nicht, beantworteten aber 44 von Hundert mit ja, 12 Prozent meinten, beides könne zutreffen, 30 Prozent verneinten die Abhängigkeit. Die Aufschlüsselung der Antworten ergab weiter, daß höher Gebildete, Männer und Bewohner größerer Städte mit dem bestehenden Schulsystem unzufriedener waren als weniger Gebildete, Frauen, Kleinstadt- oder Dorfbewohner.

Die Militärregierung unterließ es während der gesamten Besatzungszeit, die Bevölkerung ihrer Zone für die amerikanischen Reformvorschläge zu mobilisieren. Die Bildungsreform sollte von den Deutschen selbst ausgehen und eine ausschließlich deutsche Reform sein.

Die konsequent ablehnende Haltung Bayerns führte die Bildungspolitik der Militärregierung in eine Krise, auf die die amerikanischen Erziehungsoffiziere nicht vorbereitet waren. Der Weigerung Bayerns, den amerikanischen Reformwünschen auch nur teilweise zu entsprechen, kam insofern größere Bedeutung zu, als die Reaktionen der Amerikaner darauf von den Reformgegnern aller Länder der US-Zone wachsam verfolgt wurden.

¹ Das Interview wurde in 49 Gemeinden durchgeführt. Befragt wurden Personen ab 18 Jahren (Vgl. OMGUS 29). Es kann allerdings nicht mit Sicherheit gesagt werden, ob die Stichprobe repräsentativ ist.

Die Militärregierung gelangte schließlich zu der Ansicht, daß sich der Ausgang der Auseinandersetzung um die Erneuerung des bayerischen Bildungswesens unmittelbar auch auf die angestrebten Reformen in Württemberg-Baden und Hessen auswirken würde. (Für Bremen und den amerikanischen Sektor in Berlin galten diese Befürchtungen weniger.) Man befürchtete, "that the other Laender seeing that one Land is not following instructions use that for an excuse not to do something themselves" (OMGUS 47, 1).¹ Von einzelnen Erziehungsoffizieren wurde sogar die Meinung vertreten, daß es Bayern nicht eigentlich um die Ablehnung oder Verwirklichung gewisser Reforminhalte gehe, sondern um eine Kraftprobe mit der Militärregierung, deren Resultat über die Bildungspolitik hinaus für die gesamte Besetzung Folgen haben würde. Diese Meinung ist durch die mit dem zweiten Reformplan des bayerischen Kultusministeriums zusammenhängenden Ereignisse der Folgezeit bestärkt worden. Nur so ist das Abweichen von der bislang verfolgten Bildungspolitik des "assist and advise", verbunden mit Kontrolle und zuweilen sanftem Druck zu verstehen. Mit der Flucht nach vorne, in Befehle, verließ die Militärregierung - widerstrebend und uneins - den Boden der demokratischen Bildungspolitik.

Die Abgabe des zweiten Reformplanes am 1. Oktober 1947 führte in Bayern zum Eklat. Der Entwurf enthielt keinerlei Verbesserungen gegenüber dem ersten Plan, sondern war "in many respects ... even more reactionary than the first", wie Martin Mayes von ERA, OMGB urteilte (OMGB 20, 2). Der bayerische Plan wehrte eine Reform mit dem Hinweis ab, daß es mehr auf den Geist, der die Schule beherrscht, ankomme, als auf die Form der Schule: "Darum ist die innere (pädagogische) Erneuerung unseres Schulwesens wichtiger als eine bloß äußere (organisatorische) Umgestaltung" (Bayer. St. f.U.K. 1, 3). Mit dieser Beschränkung der geforderten inneren

1 Nach einem Interview mit Thomas Alexander, dem Leiter der Abteilung für Erziehung und religiöse Angelegenheiten bei OMGUS, schrieb die New York Times am 28. November 1947, die Militärregierung nehme an, daß sich die Länder ihrer Zone den Reformen anschließen würden, wenn sie erst einmal in Bayern eingeführt wären (vgl. Merkt 161). Daß sich Alois Hundhammer seiner Rolle als "Schrittmacher" für die anderen Länder, wie er sich selbst nannte, bewußt war, geht z.B. aus den Landtagsdebatten am 28. und 29. Januar 1948 hervor.

und äußeren Reform auf die innere allein versuchte das Kultusministerium jeder konkreten Reformzusage auszuweichen. In der Formulierung innerer Reformmaßnahmen konnte man durchweg vage und unverbindlich bleiben.¹ Es wird offen geäußert, daß man augenblicklich nicht weiter reformieren wolle und sich weitere Schritte erst reiflich überlegen müsse. Als Begründung wird eine schon früher geäußerte, spezifisch bayerische Deutung der jüngsten Geschichte angeführt: "In den letzten Jahrzehnten ist an den deutschen Schulen viel experimentiert und der Nationalsozialismus gerade dadurch gefördert worden, daß in der Schulpolitik keine klare Linie eingehalten wurde" (Bayer. St.f.U.K. 1,17).

Wie bei dem ersten Abgabetermin war die Erziehungsabteilung der Militärregierung in Bayern, die allein schon durch den häufigen Kontakt mit den zuständigen Beamten dem Kultusministerium wohlwollender und nachsichtiger gegenüberstand als die ferne ERA von OMGUS in Berlin, von der neuen Vorlage überrascht und enttäuscht. Die Erziehungsbeamten in Bayern hatten zwar schon lange vorher über ihre Verhandlungspartner berichtet: "... (T)hey will probably offer a plan of school reform that will be as close to the traditional as Military Government will allow" (OMGB 17, 241), dennoch war ein gewisses Einlenken, über das sich diskutieren ließe, erwartet worden. Dies umso mehr, als alle, bei der geringen Besetzung der Abteilung nur möglichen Versuche unternommen worden waren, den amerikanischen Standpunkt und die Möglichkeiten eventueller Konzessionen zu erläutern.

Vierzehn Tage nach Eingang des zweiten bayerischen Reformpapiers sandte die Militärregierung Bayern eine umfangreiche kritische Analyse des Plans nach Berlin, ohne allerdings Maßnahmen zur weiteren Behandlung des Falles vorzuschlagen.² Darauf teilte Lucius Clay dem bayerischen Ministerpräsidenten die Ablehnung des Reformplanes und seine Enttäuschung mit und forderte ihn auf, sich persönlich um die Bildungsreform in seinem Land zu kümmern.³

1 Vgl. Bayer. St.f.U.K. 1, 3-5

2 Vgl. OMGB 6 und 7 und OMGUS 21

3 Vgl. OMGUS 34

"I do find it disappointing", schloß der Militärgouverneur, "that over the past year in Bavaria alone no progress appears to have been made in establishing modern, democratic educational procedures" (OMGUS 34, 2).

Mit den Offizieren seiner Erziehungsabteilung in Berlin war Clay einig, daß keine zufriedenstellende Reform in Bayern erreichbar sein würde, solange Alois Hundhammer im Amt bliebe. Thomas Alexander schrieb der Militärregierung in München: "General Clay is of the opinion that his removal is, for the present at least, a Bavarian matter and that Military Government would prefer that the Bavarians clean their own house" (OMGUS 32, 3). Die Hoffnung, daß Hundhammer entlassen werden könnte, war jedoch völlig unberechtigt. Der Minister verteidigte seine bildungspolitischen Vorstellungen am 9. und am 12. Dezember vor dem Bayerischen Landtag und erhielt für sein Programm die volle Zustimmung von der CSU-Mehrheit der Parlamentarier. Daß Hundhammer zu dieser Zeit schon von der Ablehnung seines Reformplans wußte, seine Befürworter wie Gegner im Parlament aber noch ahnungslos waren und vom Minister nicht unterrichtet wurden, verschärfte die Spannung zwischen den Amerikanern und der bayerischen Regierung.¹

Alexander wies im gleichen Schreiben die ERA-Abteilung in München an, dem bayerischen Kultusministerium den 1. Februar des Jahres 1948 als Termin für einen dritten Reformplan zu setzen. Es solle aufgefordert werden, der Kontrollratsdirektive Nr. 54 so weit nachzukommen wie es die Abteilung für Erziehung und religiöse Angelegenheiten in Bayern für notwendig und wünschenswert halte. "The time has come for your office", fügte Alexander hinzu, "to exercise a prompt enforcement of MGR und ACA directives with respect to education" (OMGUS 32, 2).

Die Entscheidung, in der Bildungspolitik mehr Druck auf die verantwortlichen Stellen auszuüben als bisher, war gefallen. "Persuasion turned to pressure" (Gimbel 1, 242). Clay und die Erziehungsoffiziere in Berlin waren sich einig, daß Bayern bewußt Ver-

¹ Vgl. OMGB 20, 3

zögerungstaktik betreibe. Minister Hundhammer habe genau gewußt, so schloß man, daß sein neuer Reformplan nicht angenommen werden könne. "He submitted these proposals only to gain time towards his own aims, whatever they may be..." (OMGUS 32, 2). Zur gleichen Ansicht war die Militärregierung von Bayern schon vorher gekommen. W. Bergman, der Leiter der Abteilung für zivile Angelegenheiten, hatte am 30. Oktober 1947 an die mit Geheimdiensten betraute Intelligence Branch seiner Militärregierung berichtet¹: "There is more than an unconscious attitude on the part of the Ministry of Education and some members of his staff that the Ministry can delay and even sabotage school reform by faithfully turning out unsatisfactory plans which one after the other are rejected by Military Government" (OMGB 8, 3).

Die speziell auf den bayerischen Kultusminister gelenkte Kritik Bergmans war indirekt mit der Frage verbunden, ob Hundhammer noch in seinem Amt zu belassen sei. Auch Herman B. Wells, seit Ende 1947 Erziehungsberater des Militärgouverneurs, erwog die Entlassung des Ministers. Er betonte, "that there was no question that General Clay did not intend to let Dr. Hundhammer whip MG" (OMGUS 47, 1). Wenn der Minister am 1. Februar keinen akzeptablen Reformplan vorlege, solle man ihn entlassen.

Die Hundhammer vorgeworfene Haltung verstieß in allen Punkten gegen die Grundsätze amerikanischer und alliierter Bildungspolitik: "The Minister does not want a single track school system and real equality in educational opportunities for all children. He does not want equality between secondary and elementary teachers. He does not want Catholic and Protestant children in the same classroom... The Minister furthermore does not want free education for all children, still less free textbooks and teaching materials. He does not want the masses of children in secondary schools, nor

1 Bergman zählte unter der Überschrift: "Outstanding Examples of Delay, Procrastination and Resistance to Military Government" eine lange Liste von Vorfällen und Zuständen auf, die sich aus der Zusammenarbeit mit den Deutschen in Bayern ergaben. Entlassungen von Deutschen wurden meist auf diese Weise eingeleitet. (Vgl. OMGB 8).

very large numbers in universities." Bergman kam zu dem Schluß: "He does not want to disturb the stratified class structure of German society" (OMGB 8, 3).

Damit verstieß Bayern nicht nur gegen die wichtigsten bildungs- politischen Richtlinien, sondern verletzte "grundlegende Ziele der Besatzungspolitik". Für diesen Fall hatte sich die Militärregierung in ihrer Proklamation Nr. 4 vom 1. März 1947 Vorbehalte bei der deutschen Gesetzgebung gesichert.¹ Mit dieser Bestimmung war das unmittelbare Eingreifen der Militärregierung in die deutsche Gesetzgebung, in diesem Fall in die Formulierung des Entwurfs für ein Bayerisches Schulgesetz, gerechtfertigt.

In einer "Erläuterung" der Kontrollratsdirektive Nr. 54 an die Leiter der Erziehungsabteilungen aller Militärregierungen der amerikanisch besetzten Zone deutete Thomas Alexander mit Zustimmung des Militärgouverneurs die Soll-Bestimmungen der Richtlinien teilweise in Muß-Bestimmungen um. Zwei- oder dreizügige Schulsysteme seien ausdrücklich verboten, erklärte Alexander in seinem Schreiben am 1. Dezember 1947, in den ersten sechs Schuljahren werde keine Differenzierung der Lehrpläne erlaubt werden, die Kinder von vornherein verschiedenen Schultypen zuteile. Außerdem müßten alle ca. 120 Lehrerbildungsanstalten in der US-Zone in Einklang mit der Direktive des Alliierten Kontrollrates stehen, das heißt, alle derartigen Einrichtungen, die nicht das Abitur als Zulassung erforderten und nicht auf Universitätsebene standen, wurden verboten und durften keine Schüler mehr aufnehmen.² Beide Bestimmungen stießen, wiederum besonders in Bayern, auf erbitterten Widerstand und sind dort in der Zeit der Militärregierung nicht mehr verwirklicht worden.

Zwei Monate nachdem Bayern seinen zweiten Reformplan der Militärregierung unterbreitet hatte, erhielt Ministerpräsident Ehard vom

1 Vgl. Art. Ic der Proklamation, abgedruckt in Stammes, 48.

2 Vgl. OMGUS 22 und State Dep. 1, 572 f ("Toward Implementation of Control Council Directive No. 54: Excerpt from Report of Military Governor;" Educational and Cultural Relations (Cumulative Review), OMGUS Report No. 34, May 1947 - April 1948).

Gouverneur der Militärregierung in Bayern, Wagoner, eine detaillierte Aufstellung über Reformpunkte, denen Bayern bisher und in seiner letzten Vorlage nicht gerecht geworden war. Der Militärgouverneur bietet erneut die Unterstützung seiner Erziehungsabteilung an und läßt keinen Zweifel daran, daß die Änderung der kritisierten Punkte als Vorschrift aufzufassen ist: "The Minister of Education is hereby required to implement Military Government regulations and directives and to include the full implementation in the reform proposal due 1 February 1948" (OMGB 12, 3 f). Allein die kurze Frist - zur Ausarbeitung des neuen, dritten Reformplanes blieb Bayern lediglich ein Monat Zeit - machte klar, daß die Militärregierung nun auf der Erfüllung ihrer seit einem Jahr präzisierten Richtlinien ohne weitere grundsätzliche Diskussion bestand.

Die am zweiten Reformdokument Bayerns geübte Kritik beinhaltet gleichzeitig sämtliche Minimalforderungen der amerikanischen Bildungspolitik. In 15 Punkten werden dem bayerischen Staatsministerium folgende Versäumnisse vorgeworfen:¹

1. Es habe keine Pläne für die Abschaffung des zweigleisigen Schulsystems vorgeschlagen, "which separates child from child at the early age of ten and gives a small privileged group exceptional educational opportunities that are unattainable by the great majority of Bavarian children" (OMGB 12, 1).
2. Es lehne ohne Einschränkung die Vorschriften der Militärregierung ab, wonach Kinder aller Schichten die ersten sechs Schuljahre gemeinsam zu unterrichten sind.
3. Das Ministerium habe die auf der sechsten Klasse aufbauenden Schulzweige nicht durchweg als höhere Schulen bezeichnet.
4. Es habe nicht bewiesen, daß es kostenlose Ausbildung für alle Schüler der höheren Schulen wünsche.

¹ Vgl. OMGB 12. Hundhammer ging Ende Januar 1948, also unmittelbar vor der Abgabe des dritten Reformplanes auf die 15 Punkte ausführlich im Bayerischen Landtag ein und warf die darin ausgedrückte Kritik in nahezu allen Einzelheiten (vgl. Bayer. Landtag, 48. Sitzung, 652 ff).

5. Es Sorge nicht für kostenlose Schulbücher. Dies sei in einer Zeit, in der die Papierknappheit die Veröffentlichung nur weniger Bücher erlaube, besonders schwer aufrechtzuerhalten. "Textbooks are now purchased because the private property of pupils, and so are not available to the pupils in classes which follow. As a result, many pupils are without textbooks after the first printings are sold" (OMGB 12, 2).

6. Das Kultusministerium habe den Kindergarten nicht, wo nötig, als regulären Teil des Schulsystems angenommen.

7. Es habe vorgeschlagen, Knaben und Mädchen im Alter von zehn Jahren aufwärts zu trennen. Die Militärregierung schreibe zwar nicht vor, daß sämtliche Schulen die Koedukation einzuführen haben, obwohl dies demokratisch wäre, aber sie verlange, daß allen Kindern - auch Mädchen - die gleichen Ausbildungschancen gemeinsam oder in gleichwertigen Schulen geboten werden.

8. Der volle Pflichtschulbesuch für alle Kinder bis zu 15 Jahren sei im bayerischen Plan nicht vorgeschrieben.

9. Das Kultusministerium mache keine Vorschläge für die Zusammenlegung von einklassigen Zwergschulen, um Landkindern eine annähernd gleiche Erziehung zu ermöglichen wie Stadtkinder sie haben.

10. Bayern habe keinen Plan für die berufliche und erzieherische Beratung der Schulkinder vorgesehen. Die Berufsberatung des Arbeitsamtes sei dafür kein Ersatz.

11. Die Ausbildung aller Lehrer, einschließlich der Volksschullehrer, auf Universitäten werde abgelehnt.

12. Staatliche Unterstützung für Privatschulen sei vorgesehen, aber nicht die Beaufsichtigung dieser Schulen, noch irgendein Plan, um die staatlich unterstützten Anstalten zur Gewährung einer kostenlosen Ausbildung ihrer Schüler zu veranlassen.

13. Das Ministerium habe noch einen Plan vorzulegen, der für Schüler wissenschaftlicher höherer Schulen Berufsausbildungskurse vorsieht. Die bisher vorgelegten Lehrpläne dieser Schulen hielten die Schüler von den Fragen des täglichen Lebens fern.

14. Es seien noch keine Schulreformausschüsse organisiert worden.

15. Die Praxis des Ministeriums, das wöchentliche Amtsblatt zum Erlaß und zur Verordnung größerer Korrekturen im Erziehungsprogramm ohne Rücksicht auf die Richtlinien der Militärregierung zu benützen, sei schon früher von OMGUS beanstandet worden.

Begrüßt wurde dagegen die Absicht des Ministeriums, die Gesundheits-erziehung zu fördern und zu überwachen und in allen Schulen Staatsbürgerkunde in die Lehrpläne aufzunehmen. Beides bedürfe jedoch weiterer Klarstellung und müsse erst noch verwirklicht werden.

Die Frage Hans Ehards, welche der genannten Forderungen als Befehl anzusehen seien und welche nicht,¹ wurde von Murray D. Van Wagoner ohne weitere Erläuterung beantwortet: "... (T)his Headquarters re-affirms the fact that Military Government regulations, Title 8, the directive of General Clay of 10 January 1947² and the Allied Control Authority, Control Council Directive No. 54 constitute orders" (OMGB 10).

Diese Umwandlung der amerikanischen Richtlinien in Befehle wäre in den anderen Ländern der US-Zone nicht erforderlich gewesen. Sie legten Reformpläne vor, die nicht in allen Einzelheiten den Wünschen der Militärregierung entsprachen, aber dennoch die generelle Zustimmung der Education- and Religious-Affairs-Abteilung von OMGUS erhielten. In dem offiziellen Kommentar des Militärgouverneurs fiel das Urteil über die zweiten Pläne aus Württemberg-Baden, Hessen und Bremen zwar sehr unfreundlich aus,³ intern jedoch wurden die Ent-

1 Vgl. Schreiben des bayerischen Ministerpräsidenten an OMGB vom 31.12.47 in Merkt, 174 ff; zur Antwort Wagoners darauf Merkt, 182 f.

2 Eingangsdatum der Clay-Order vom 8. Januar.

3 "... (I)n no case was the reform plan completely developed. There were therefore given only general approval as the reform plans for German education must progressively be rewritten, until all undemocratic aspects be eliminated" (Report of Military Governor, OMGUS Report No. 31, Nov 1947 - Jan 1948, p. 6; zitiert nach State Dep. 1, 574).

würfe, besonders der vom Bremer Schulsenat unterbreitete, als Fortschritt begrüßt und mit Lob bedacht.¹

Entscheidend für die grundsätzlich andere Beurteilung dieser Entwürfe war der - im Gegensatz zum bayerischen Plan - deutlich erkennbare Wille zur Reform, der in ihnen zum Ausdruck kam. Aus diesem Grund verlagerte sich die Auseinandersetzung vom Prinzipiellen auf Details, in denen die Militärregierung eher zu Kompromissen oder Zugeständnissen bereit war. Württemberg-Baden, Hessen und Bremen hatten sich schon in Sitzungen der "Arbeitsgemeinschaft für Schulwesen beim Länderrat" am 11. und 23. September, vor Abgabe der zweiten Reformpläne also, und am 30. Oktober "abschließend" über weitgehende Reformmaßnahmen geeinigt. "Die Gestaltung der künftigen 'differenzierten Einheitsschule' ist für die Mehrzahl der Länder der US-Zone geklärt", heißt es im Abschlußbericht der Arbeitsgemeinschaft.² Alle drei Länder sahen eine sechsjährige differenzierte Grundstufe vor. Sie sollte für alle Schüler gemeinsam und räumlich verbunden geführt werden und wurde deshalb von der Militärregierung als wichtigster Schritt zu einem einheitlich ge-

1 Harold H. Crabill, der Leiter von ERA in Bremen, erklärte: "The greatest definite step toward our goal is the completion of the school reform plan by the school administration of Land Bremen. This has been pronounced by OMGUS the best prepared in the American Zone" (OMGBremen 4, 3). Im Urteil der Governmental Structures Branch von OMGUS heißt es dazu: "This plan appears to be the most satisfactory of the four submitted... It gives the impression of being entirely democratic in spirit and in implementation" (OMGUS 2, 1). Über den hessischen Reformplan äußert sich die gleiche Abteilung: "Next in order this plan is the most satisfactory" (ebd.) Von Education and Religious Affairs in Württemberg-Baden wurde der zweite Plan des Landes ebenfalls günstig beurteilt: "It showed a decided improvement over the plan submitted 1 April 1947, and was, in principle, approved both by this Office and OMGUS, with the reservation that more detailed implementation of the broad principles be delineated in another plan to be submitted on 1 April 1948 (OMGWB 2, 1). In Württemberg-Baden hatte sich die Bildung von Schulreform-Ausschüssen, in denen die Interessengruppen ein Mitspracherecht erhielten, bis November 1947, also kurz nach Abgabe des zweiten Reformplanes verzögert.

2 Länderrat 2, Anlage Nr. 4 a, S. 2

gliederten Schulsystem betrachtet. Gemeinschaftsbildende Fächer wie Deutsch, Heimat- und Erdkunde, Geschichte, Staatsbürgerkunde, Wirtschafts- und Gesellschaftskunde waren nach Übereinkunft der Ländergemeinschaft Kern des gemeinsamen Unterrichts. Eine Fremdsprache, zumeist Englisch, sollte in der fünften oder sechsten Klasse für eine erste Teildifferenzierung sorgen. Bremen und Hessen sahen eine dreijährige, weiter differenzierende Mittelstufe und eine ebenfalls dreijährige Oberstufe vor, die weitgehend getrennt sein sollte. Über ein dreizehntes Schuljahr, von dessen Notwendigkeit die Ländervertreter überzeugt waren, wurde noch nicht entschieden. Württemberg-Baden plante eine in vier bis fünf Züge gegliederte vierjährige Mittelstufe mit starker Auslese vor der dreijährigen Oberstufe.¹

Bremen sah in seiner Verfassung, die kurz nach dem zweiten Abgabetermin, am 12. Oktober 1947 in einem Referendum angenommen worden war, für alle öffentlichen Bildungsanstalten Schulgeldfreiheit und kostenlose Lehr- und Lernmittel vor; alle öffentlichen Schulen waren nicht-konfessionell. Der zweite Bremer Reformplan fügte dem eine Lehrerbildung auf Universitätsebene, eine einheitliche Verwaltung der verschiedenen Schulzweige und Privatschulen hinzu, für deren Schulgeld nicht der Staat aufkommen sollte.²

Am hessischen Schulreformplan kritisierte die Militärregierung, daß noch nicht völlige Schulgeldfreiheit vorgesehen war und Privatschulen wie öffentliche Anstalten aus öffentlichen Mitteln finanziert werden sollten.³

Während das bremische und hessische Dokument überwiegend das

1 Vgl. Länderrat 1

2 Vgl. OMGBremen 6 und OMGUS 44

3 Vgl. OMGUS 2 und OMGUS 44. Zur staatlichen Finanzierung von Privatschulen, die ja weitgehend von den organisatorischen Reformen ausgenommen bleiben konnten, steht im Protokoll einer Versammlung der ERA-Leiter der US-Zone: "Dr. Alexander says he doesn't see how it can work as there seems to be nothing to prevent small organizations from starting private schools. These schools could be very selective and might disrupt our program to a great extent" (OMGUS 47, 3).

Ergebnis der Arbeiten zahlreicher Bildungsreformausschüsse war,¹ wurden ähnliche Komitees in Württemberg-Baden erst nach Abgabe des zweiten Reformplans gegründet. Kultusminister Bäuerle hatte diesen späten Entschluß am 19. September 1947 den Mitgliedern seines Amtes eröffnet;² 1947 wurde aber nur der von Oberstudien- direktor Caselmann geleitete Haupt- und Koordinierungsausschuß konstituiert. Die vorgesehenen 20 Unterausschüsse begannen erst am 21. Januar 1948 mit ihrer Arbeit. Aus diesem Grund konnte auch der zweite Reformplan Württemberg-Badens³ nur als vorläufig angesehen werden. Das Land erhielt bis zum 1. April Zeit, einen dritten Reformplan vorzulegen.

Die durch Bayerns Widerstand gegen "fremde" Reforminitiative verursachte Änderung der amerikanischen Bildungspolitik wurde von der Militärregierung nur widerstrebend und ohne vorherige Planung herbeigeführt. Man war sich der negativen Auswirkungen

1 Im Laufe des Jahres 1947 wurden z.B. in Hessen 30 Komitees gegründet. Im Januar 1948 verlieh der hessische Kultusminister der Bildungsreform einen Dauerstatus, indem er die Ausschüsse in einem Landesschulbeirat zusammenbrachte. Vaughn R. De Long, Stellvertretender Leiter der ERA/OMGH, hatte sich von amerikanischer Seite sehr der Bildung der Ausschüsse gewidmet. Er schreibt über den neu errichteten Beirat: "A total of approximately 300 German educators and others are now regularly engaged in the work of these committees. Twenty-five new committees have been proposed by the Ministry and will be started soon" (De Long, 34).

2 Vgl. OMGWB 1 (Rede Bäuerles)

3 Der Plan sicherte zu, daß Gesetzentwürfe über Schulgeldfreiheit, Einführung des neunten Schuljahres, verbesserte Ausbildung für Berufs- und Sonderschullehrer und die Reorganisation des Schulwesens ausgearbeitet würden. Am 3. November 1947 wurde eine kritische Analyse des Plans an den Kultusminister gesandt. Diese Kritik enthielt u.a. Hinweise auf die Bedeutung von Laienvertretern im Hauptausschuß für Schulreform; die Notwendigkeit, einen Ausschuß für Lehrmethoden und Schulverwaltung zu bilden; den Umstand, daß OMGWB keine Arbeitspläne der Ausschüsse erhalten habe; das Versagen, bis jetzt wenigstens eine Versuchsschule zu errichten; die OMGUS-Richtlinie, die ersten sechs Schuljahre nicht durch verschiedene Lehrpläne zu trennen und Maßnahmen, die den Schulbau betrafen. Vgl. Wrinkle 1.

von Befehlen auf das gesamte Programm der Demokratisierung voll bewußt. General Clay selbst warnte am 6. November 1947 auf einer Versammlung in Stuttgart die Leiter der einzelnen Militärregierungen in den Ländern der US-Zone: "Military Government is through its honeymoon. As Germany becomes more independent, she will become more and more reluctant to accept directives from Military Government."¹ Auch Thomas Alexander, der stärkste Befürworter von grundlegenden Reformen auf dem Gebiet des Erziehungswesens, äußerte - drei Monate später - bei einem ähnlichen internen Treffen Bedenken: "We are getting bad publicity on this reform program throughout the world. We have issued enough regulations..." (OMGUS 47, 1).

Trotz der überwiegend guten Beziehungen, über die die Erziehungs-offiziere in allen Ländern berichten konnten, wuchs mit zunehmendem Selbstvertrauen der Deutschen der Wunsch, selbständig Bildungspolitik zu betreiben. Diese Selbständigkeit äußerte sich zuweilen nur in dem Versuch, eine "andere" Bildungspolitik zu propagieren, die sich von der amerikanischen unterschied. Dies wurde verständlicherweise dort am deutlichsten, wo der Spielraum auf der deutschen Seite durch detaillierte Richtlinien oder sogar Befehle am stärksten eingeschränkt war. "(T)here is a growing tendency to obstructionism and procrastination in carrying out Military Government directives and in many cases circumvention to evade the execution of Military Government orders", stellte John Elliott, Visiting Consultant der Civil Affairs Division für Bayern und Württemberg-Baden fest (Elliott, 2). Wenn Elliott zu dem Schluß kommt, daß diese Entwicklung von der Mehrheit der amerikanischen Militärs in Deutschland als natürliche, ja erfreuliche Folge des wachsenden demokratischen Selbstverständnisses angesehen werde, so war damit nur die halbe Wahrheit gesagt. Die Alternative zwischen der in der deutschen Resistenz erkennbaren Demokratisierung - zu einem großen Teil beruhte der Reformwiderstand natürlich auch auf sachlichen Differenzen - und der Aussicht,

1 Zitiert nach Elliott, 2. Vgl. auch die einzelnen Ausführungen auf den Field Operations Division Seminars, OMGB in Berchtesgaden am 4.-5. und 11.-12. August 1948 (OMGB 15).

wesentliche bildungspolitische Ziele nicht erfüllt zu sehen, entschied die Militärregierung zugunsten der Durchsetzung ihrer Erziehungswünsche. Daß damit nicht lediglich einem vorrangigen Ziel der militärischen Besetzung der Vorzug gegeben wurde, sondern auch Gründe des Prestiges eine Rolle spielten, geht aus einer Bemerkung der Militärregierung in Bayern hervor. In einem Kommentar zum zweiten bayerischen Reformplan hatte sie in einem internen Schreiben notiert: "ERA, OMGB on the other hand, understands that the battle for school reform and for democratization of German children and youth is a matter which involves the basic purposes and even the prestige of Military Government" (OMGB 20, 3). Aus diesem Grund stimme man OMGUS zu, endlich "härter" durchzugreifen.

Doch selbst bei den politischen Parteien und Interessengruppen, die prinzipiell die Reformgedanken der Besatzungsmacht teilten, stieß die Erneuerung mit Hilfe von Befehlen auf ernste Bedenken.¹ Die Zuflucht zu diktatorischen Maßnahmen erschwerte vor allem in dem besonders betroffenen Land Bayern die Stellung der gesamten Opposition zur CSU-Bildungspolitik. Damit stieß die Militärregierung aber jene Reformwilligen unter den Deutschen vor den Kopf, auf die sie angewiesen war, wenn ihre Bildungspolitik nicht eine amerikanische Aufgabe bleiben wollte.

- c) Die dritten Reformentwürfe: Übereinstimmung mit amerikanischen Forderungen

Im Frühjahr 1948, mit der Abgabe der dritten Reformpläne der Länder der US-Zone, war die grundsätzliche, theoretische Übereinstimmung der deutschen Bildungspolitik mit den Reformwünschen der amerikanischen Militärregierung endlich geglückt. Württemberg-Baden, Hessen und Bremen hatte ihre zweiten Reformpläne in einer Weise verbessert, die die Militärregierungen der Länder und OMGUS in

¹ Vgl. Elliott 4

Berlin zufriedenstellte.¹ Selbst Bayern legte einen Plan vor, der trotz zahlreicher Einwände und Kompromißvorschläge als "important milestone in the reorientation of education in Bavaria" bezeichnet wurde (OMGB 19, 1). Der Militärregierung ist es allerdings nicht gelungen, den Schwierigkeiten zu entgehen, die sich aus dem schon früh erkannten Dilemma ergaben, Bildungsreformen auf demokratische Weise unter militärischer Besetzung zu erwirken. Die von John Taylor, dem ersten Leiter der Abteilung Education and Religious Affairs / OMGUS Ende 1945 ausgearbeitete Methode, nur durch Beratung und Kontrolle deutsche Erziehungspolitik den amerikanischen Wünschen anzugleichen, konnte nicht aufrechterhalten werden. Aus den als Richtlinien vorgesehenen Reformpunkten der Military Government Regulations und den Kontrollratsdirektiven wurden zum Teil Bedingungen; die indirekte Methode der Erneuerung mußte vereinzelt durch Befehle ersetzt werden.

Nach dem dritten bayerischen Reformplan sollte das gesamte Schulwesen in einem durchgängigen System aufgebaut werden, als Einheitsschule vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Trennung zwischen Volks- und höherer Schule war aufgegeben. Auf eine sechsjährige Grundschule, der ein fakultativer Kindergarten vorausgehen konnte, sollte eine höhere Schule folgen, die sich in eine dreijährige Mittelschule und in eine dreijährige Oberschule teilte.

Durch die Verlängerung der gemeinsamen Grundschule auf sechs Jahre - eine sprachliche Differenzierung ab der fünften Klasse war vorgesehenen - verkürzte sich die bisher acht oder neun Jahre dauernde höhere Schule auf sechs Jahre. Deshalb sollte ein siebentes Jahr für jene angefügt werden, die eine Hochschule besuchen würden.

1 Auf die Darstellung der einzelnen Verbesserungen in den dritten Plänen dieser Länder und die Reaktionen der Militärregierungen darauf kann verzichtet werden. Auf den dritten Plan Bayerns ist jedoch näher einzugehen, nicht allein weil Bayern exemplarische Bedeutung im bildungspolitischen Bemühen der amerikanischen Besatzungsmacht erlangte, sondern auch weil dort die Art und Weise, wie OMGUS Bildungspolitik betrieb und zu realisieren versuchte, am deutlichsten wurde.

Die der Grundschule folgenden sechs Schuljahre waren nicht mehr nach Schularten getrennt geplant, sondern in die Zweige A, B und C einer einheitlichen Schule gegliedert. "Die Mittel- und Oberschule des Zweiges A führt die Bildung jener Kinder weiter, die sich praktischen Lebensberufen in der Landwirtschaft, dem Handwerk und der Industrie widmen wollen" (Bayer. St.f.U.K. 2, 3). Die Schüler von Zweig A würden, entsprechend der bisherigen Berufsschule, die Oberschule "nur an einem oder einigen Wochentagen" besuchen (ebd.), da sie sich bereits als Lehrlinge in der praktischen Berufsausbildung befänden. Die Oberschulen der Zweige B und C waren als Vollzeitschulen vorgesehen. Zweig B "erfaßt jene Schüler, die sich sog. mittleren Berufen im Verwaltungs-, Gerichts-, Verkehrswesen und Wirtschaftsleben widmen wollen" (Bayer. St.f.U.K. 2, 4), Zweig C jene, "die auf Grund einer das Mittelmaß übersteigenden Begabung geeignet und gewillt sind, die Hochschulreife zu erstreben" (ebd.). Das aufeinander aufbauende Schulsystem sollte den Übergang von einem Zweig zum anderen auch nach der sechsten Schulklasse erleichtern. Wie dies im einzelnen vor sich gehen könne, wurde im Reformplan allerdings nicht erklärt. Auf Curricula ging der Entwurf überhaupt nicht ein.

Für alle öffentlichen Schulen - mit Ausnahme von Hochschulen und Spezialfachschulen - war Schulgeldfreiheit vorgesehen; Lernmittelfreiheit dagegen nur an den öffentlichen Grundschulen und der Mittel- und Oberschule des Zweiges A. Die Lehrerbildung sollte nach einem am 16. Januar gesondert eingereichten Plan für alle Zweige das Abitur voraussetzen und drei Jahre in pädagogischen Instituten stattfinden, "die in ihrer Organisation und in ihren Verfahren auf der Ebene der Universität stehen" (Bayer. St.f.U.K. 3, 1).

Kultusminister Hundhammer, der den Reformplan unterzeichnet hatte, wies auf mehrere Punkte hin, "in denen der vorliegende, nach den Befehlen der Militärregierung erarbeitete Plan, von meinen eigenen Vorschlägen und ursprünglichen Absichten abweicht" (Bayer. St.f.U.K. 2, 5). Dazu gehörten:

die Eingliederung der Kindergärten in das Schulsystem;

die Verlängerung der Schulpflicht auf neun bzw. zwölf Jahre;

"Der Übertritt der Begabten von der Grundschule in den Zweig C ... erst mit dem zwölften Lebensjahr (6. Schuljahr)" (Bayer.St.f.U.K. 2, 6) und die damit verbundene Kürzung der Mittel- und Oberschule dieses Zweiges um ein bzw. zwei Jahre;

die Zusammenfassung aller auf der Grundschule aufbauenden Schularten in eine Einheitsschule, die sich in Zweige differenziert;

die Ausbildung aller Lehrer auf Hochschulebene, "auch der Lehrer für berufstechnische Fächer, der Lehrerinnen für Hauswirtschaft und Handarbeit und der Kindergärtnerinnen" (ebd.) und

die zu weitgehende Schulgeld- und Lernmittelfreiheit.

Damit widersprach der Minister den wichtigsten Punkten der im gleichen Papier vorgeschlagenen Reform. Daß sich Alois Hundhammer öffentlich von seinem, am 30. Januar der Militärregierung von Bayern vorgelegten Reformplan distanzieren wollte, geht aus mehreren seiner Äußerungen aus dieser Zeit hervor. Noch am 29. Januar, also unmittelbar vor dem Abgabetermin, hatte der Kultusminister im Landtag nahezu allen von der Militärregierung in den 15 Punkten aufgezählten Maßnahmen, die im zweiten Plan gefehlt hatten und im nächsten Plan vorgesehen sein mußten, seine eigene, anderslautende Meinung entgegengesetzt.¹ Daß dabei emotional, unsachlich und ohne Einsicht in die pädagogischen Beweggründe der amerikanischen Reformer vorgegangen wurde? wie die Ablehnung von kostenlosen Lehrbüchern, der Schul- und Berufsberatung oder der Koedukation

- 1 Zu diesen Forderungen der Militärregierung vgl. S. 113 dieser Arbeit; zur Entgegnung Hundhammers vgl. Bayer. Landtag, 48. Sitzung, 652-658.
- 2 Über die soziokulturellen Determinanten der Begabung eines Kindes und ihre Ausgleichsmöglichkeiten durch vorschulische Erziehung, geeignete Curricula und Abbau der Aufstiegsbarrieren, wie sie die insgesamt als Schule der Mittelklasse zu begreifende höhere Schule beinhaltet, lagen schon damals wissenschaftliche Untersuchungen vor, z.B. Allison Davis (1941). Vgl. Edelstein.

zeigte,¹ beeinträchtigte nicht die Zustimmung der Parlamentsmehrheit.

In einer Rundfunkansprache setzte sich Hundhammer am 21. Januar ebenfalls mit den 15 Punkten auseinander, in denen die Militärregierung ihre Kritik am zweiten Reformplan Bayerns zusammengefaßt hatte.² Die "Reihe von Fragen", in denen das Kultusministerium mit der Militärregierung übereinstimme, schloß jedoch grundsätzliche und tiefergreifende Reformmaßnahmen aus. Man sei sich einig "bezüglich der Frage eines Ausbaues des staatsbürgerlichen Unterrichts, der Förderung gesundheitlicher Erziehung und Überwachung, der Einräumung eines stärkeren Einflusses für Eltern und gemeindliche Selbstverwaltung, der Weckung eines aktiveren Interesses daran, der erforderlichen Neugestaltung der Lehrpläne und der Schulbücher, bezüglich derer Bayern ohnehin Vorbildliches geleistet hat, usw." (Merkt, 191).

Der bayerische Ministerpräsident wies wenige Tage nach Vorlage des dritten Reformplans die Militärregierung in Bayern darauf hin,³ daß "weder der Herr Staatsminister für Unterricht und Kultus noch die Staatsregierung ... für alle Teile dieser Vorschläge eine Verantwortung übernehmen" könnten (Merkt, 208). Ehard bat, vor der

- 1 Alois Hundhammer in der Landtagsdebatte: "Die Frage der Koedukation ist ein Problem, und wir sind der Auffassung, daß eine Trennung doch etwas für sich hat. (Zuruf von der CSU: Sehr wahr!) Nach unserer Erfahrung ist es nicht in allem richtig, die ganze Erziehung der Mädchen durch dasselbe Schema zu ziehen wie die Erziehung der Knaben. Die Gleichförmigmachung, äußerlich und charakterlich, zwischen Frauen und Männern, wie wir sie jetzt weitgehend in der Kleidung bekommen haben, ist nach unserem Dafürhalten nicht unbedingt der richtige Weg und das richtige Ziel" (Bayer. Landtag, 48. Sitzung, 654).
- 2 Der Vortrag ist abgedruckt in Merkt, 188 ff. Zu der den Amerikanern vorliegenden englischen Fassung vgl. FRG, box 51-3/10.
- 3 "Schreiben des Bayerischen Ministerpräsidenten vom 5.2.1948 an die Militärregierung betreffend Besprechung über Schulreform" (Merkt, 208 f).

Abfassung von Gesetzentwürfen zur Bildungsreform aufgrund des dritten Reformplans dem Kultusministerium noch einmal Gelegenheit zu geben, "unter Beiziehung von Vertretern der Kirchen und anderer interessierter Volkskreise, die Probleme mit Beratern der Militärregierung" noch einmal zu erörtern (Merk, 209).¹

Mit mehreren Kompromißvorschlägen hatte Hundhammer allerdings im dritten Reformplan seine "ursprünglichen Absichten" etwas abgeschwächt. Unter der Überschrift: "Anpassung der Maßnahmen an die bestehenden besonderen Verhältnisse"² bat der Minister die Militärregierung, zu prüfen, ob sie folgenden drei Vorschlägen zustimmen könne:

Übergang von der Grundschule auf die höhere Schule schon nach dem fünften Schuljahr. Damit werde die Ausbildung in Zweig C der Einheitsschule "von 6 auf 7 Jahre verlängert" (einschließlich des vorgesehenen 13. Schuljahres bedeutete das sogar eine Ausdehnung auf acht Jahre);

Führung des Zweiges C als Anstalten mit gesondertem Lehrplan; "das würde die Weiterführung einer dem bisherigen Humanistischen Gymnasium entsprechenden Bildung wesentlich erleichtern";

hochschulmäßige Lehrerbildung nur für Lehrer, die "vorwiegend Geistesfächer" lehren und nicht für Lehrkräfte an Kindergärten, für Hauswirtschaft, Handarbeit und ähnliche Berufsfächer. Nur dann könnten insbesondere die von klösterlichen und kirchlichen Kräften betreuten Kindergärten weitergeführt werden.

Mit dem Rückzug auf diese Mindestforderungen war die Bereitschaft des Kultusministers, Zugeständnisse zu machen, erschöpft. Die Kürzung der Ausbildungszeit am Humanistischen Gymnasium auf sieben Jahre (nach dem dritten Reformplan) und die Auflösung kirchlich geführter Kindergärten hätte jeweils kirchliche Bedürfnisse (im Gymnasium die für Theologen unabdingbare Latein- und Griechischausbildung) in einer Weise betroffen, wie sie Alois Hundhammer und die beiden großen Kirchen nicht dulden konnten.

1 Ehard bat ferner, daß Herman B. Wells, der Berater von General Clay in Erziehungsfragen, an der gewünschten Besprechung teilnehmen möge.

2 Vgl. Bayer.St.f.U.K. 2,10

In beiden Fragen nahm die Militärregierung eine Haltung ein, die äußerstes Entgegenkommen verhieß. In einer am 30. Januar 1948 um 12 Uhr zur Bekanntgabe freigegebenen Verlautbarung, die als Antwort auf Hundhammers Rundfunkansprache vom 21. des Monats gedacht war, entgegnete die Militärregierung von Bayern auf die rhetorisch gestellte Frage, ob das Realgymnasium oder das Humanistische Gymnasium abgeschafft werden solle: "Nein. Die Ausbildung der Schüler, die Begabung und Wunsch auf die höheren Stufen der Mathematik, Naturwissenschaft und Sprachen verweisen, wird fortgesetzt werden. Sie kann sogar noch besser werden als sie es früher war. Hierzu wird nur gefordert, daß vor dem Eintritt in eine gymnasiale Schulform die Kinder sechs Jahre lang den allgemeinen Unterricht in der Grundschule oder Volksschule genießen müssen. Nach der Grundschule kann der gymnasiale Zweig sechs, sieben oder sogar acht Jahre dauern, wenn Bayern es so wünscht" (OMGB 11,2).¹ In einem weiteren Absatz dieser ersten öffentlichen Erklärung der Militärregierung zur Schulreform wird die Differenzierung der Grundstufe ausdrücklich erlaubt, womit die Möglichkeit einer neunjährigen altsprachlichen Ausbildung erhalten blieb. Es hänge nicht von der Militärregierung ab, wann mit der Aufnahme des Unterrichts in Fremdsprachen oder in alten Sprachen begonnen werde. "Es würde jedoch erwartet werden, dass am Unterricht in den Kernfächern in der Grundschule alle Schüler

¹ William L. Wrinkle, der in der ERA der Militärregierung von Hessen für Sekundärerziehung verantwortlich war und vorübergehend der bedrängten Erziehungsabteilung in Bayern assistierte, riet in Fragen der Gymnasialbildung zum Einlenken auf bayerische Wünsche: "Although in many opinion approval of the continuation of the gymnasium and other types of school organization which completely or almost completely segregate children into different programs and different buildings is contrary to the directive providing for the abolition of the twotrack pattern of school organization, I will not object to such proposals on the grounds that (1) the Bavarian Ministry and public have been assured by responsible Military Government personnel at both the OMGUS and State levels that the gymnasiums will not be abolished and (2) the abolition of the gymnasium probably would be a much wider forward step than Bavarian educational thought and leadership could make satisfactory adjustment to at this time. Such approval, however, is definitely contrary in my opinion to democratic principles and Military Government directives" (Wrinkle 3, Memorandum 3).

gemeinsam teilnehmen. Es wuerde sogar vorausgesetzt werden, dass gute Lehrer diesen Unterricht auf die unterschiedlichen Befaeihungen der Minderbegabten, der durchschnittlichen und der begabten Schueler abzustimmen wissen" (OMGB 11, 2).

Über Kindergärten ist bezeichnenderweise in der 27 Punkte umfassenden Verlautbarung keine Bemerkung zu finden. Die Militärregierung forderte nur, daß Kindergärten, wo immer sie notwendig seien, Teil des Schulsystems sein müßten.¹ Dort wurden auf Universitätsebene ausgebildete Kräfte gefordert. Wo und wann aber Kindergärten "notwendig" waren, mußte deutscher Entscheidung vorbehalten bleiben. Darüber waren sich die Militärregierung und ihre Verhandlungspartner auf deutscher Seite einig.² "The Ministry erroneously stated", stellt die Erziehungsabteilung in Bayern in einem internen Schreiben über Hundhammers Radioansprache fest, "that all children would be required to go to state kindergartens and that there would be no more church or private kindergartens" (OMGB 2, 2).

Der Militärregierung gelang es im übrigen nicht, die mit dem im dritten Reformplan gezeigten Entgegenkommen verbundene Chance für Reformen auf den übrigen Gebieten des Bildungswesens geschickt zu nutzen. Die amerikanische Besatzungsmacht war weniger durch ihre Richtlinien gebunden, die ja nicht die genaue Erfüllung

1 Clay-Direktive vom 8. Januar 1947.

2 Entscheidend war für die Besatzungsmacht nur die hochschulmäßige Ausbildung der Volksschullehrer. Unter Punkt 19 der genannten Verlautbarung hieß es dazu: "Geht eine solche Ausbildung fuer Volksschullehrer nicht zu weit? Nein. Diese zusaetzlichen Anforderungen an die Berufsausbildung fuer Volksschullehrer sind noetig, um allen Kindern gleich gute Ausbildungsmoeglichkeiten zu gewaehrleisten. Zweifellos verdienen die kleinen bayerischen Kinder, zumal 92 % unter ihnen, die nicht die Absicht haben, sich rein akademisch ausbilden zu lassen, das Beste, was Bayern zu bieten hat, da diese Kinder spaeter bei jeder Wahl den Ausschlag geben werden. In diesen Kindern ruht die wirkliche Zukunft Bayerns, und in der klugen und verstaendigen Haltung ihrer Lehrer liegt eine der groessten Verantwortungen, die Bayern einer Gruppe seiner Bevoelkerung anvertrauen kann" (OMGB 11, 4).

jedes einzelnen Punktes der erwünschten Reformen erforderlich machten,¹ als durch ihre schon erläuterte Interpretation der alliierten Kontrollratsanweisung Nr. 54. Im Sinne dieser erweiterten Auslegung ließ Militärgouverneur Clay die Militärregierung in Bayern wissen, daß er auf baldige Verwirklichung der im letzten Plan vorgeschlagenen Neuerungen hoffe: "There should be permitted no unnecessary delay in the implementation of the directives on education" (OMGUS 28, 1). Thomas Alexander machte ERA/OMGB darauf aufmerksam, daß mit der von OMGUS gegebenen Zustimmung zum bayerischen Reformplan das Ziel der Bildungspolitik noch nicht erreicht sei: "This approval is given with the express understanding that it is granted only if there are immediate sincere steps taken to implement the proposals" (OMGUS 27, 1).

Clay und Alexander glaubten zu diesem Zeitpunkt noch, den bayerischen Landtag, in dem die CSU die absolute Mehrheit besaß, in bildungspolitischen Belangen umgehen zu können. Die Militärregierung versuchte das Kultusministerium dazu zu bewegen, die erwünschten Neuerungen nicht auf dem Gesetzesweg über das Parlament, sondern über ministerielle Verordnungen einzuführen. "Ich möchte nicht verfehlen darauf aufmerksam zu machen", hatte Mundhammer zum Abschluß seines dritten Reformentwurfs die Militärregierung gewarnt, "daß nach dem Verlauf der im Bayerischen Landtag bereits geführten einschlägigen Debatten die Beschlußfassung zu einzelnen strittigen Punkten besonderen Schwierigkeiten begegnen würde und unter Umständen eine Zustimmung nicht zu erreichen sein wird" (Bayer.St.f.U.K. 2, 10). Doch die von der

1 Punkt 201.2 von Titel 8 der Military Government Regulations vom 14.3.47 lautet: "No proposed reform or long-term plan in a functional field of education will be approved by Military Government unless a reasonable wide forward step is to be taken in line with the principles expressed ... and unless the step is commensurate with the resources and current group thinking of the State concerned" (OMGUS 17). In einem Gutachten zum dritten bayerischen Reformplan schreibt William L. Wrinkle dazu: "The conservative nature of Bavaria and Bavarian educational thought and leadership would warrant anticipating proposed reforms much less forward and less wide than reasonably might be expected from other Laender" (Wrinkle 3, 1 f.).

Besatzungsmacht gewünschte Umgehung des Gesetzgebungsweges mißlang. Die bayerische Regierung berief sich auf die stets von der Militärregierung betonte Bedeutung der Bildungserneuerung und machte ihre Realisierung vom Einverständnis des Parlaments abhängig.¹ Die Sitzverteilung im bayerischen Landtag und der zumindest auf bildungspolitischem Gebiet unumschränkte Einfluß des Kultusministers und CSU-Fraktionsführers Alois Hundhammer erleichterte dabei gewiß dieses demokratische Vorgehen der Regierung.

Einer raschen Verwirklichung der Reformvorschläge, gleichgültig auf welchem Wege, stand in Bayern der völlige Mangel an neuen, den geplanten Veränderungen angepaßten Curricula entgegen. Die seit langem von der Militärregierung geforderten Curriculum-Ausschüsse, die in den anderen Ländern der US-Zone schon an der Formulierung der Reformpläne beteiligt waren, mußten in Bayern erst noch konstituiert werden. OMGB berichtete Ende Februar 1948: "This Headquarters ... has proposed that the Ministry of Education begin at once to develop a program of curriculum reorganization on a Land-wide basis" (OMGB 19, 1). Daran sollten nicht nur Beamte des Ministeriums und der Schulverwaltungen, sondern auch Lehrer, Eltern und Vertreter der Öffentlichkeit beteiligt werden, wie es in der Bekanntmachung des Kultusministeriums zur "Bildung eines Landesschulbeirates" am 8. September 1947 vorgesehen war.² Alois

- 1 Das am 5. Februar von Ministerpräsident Ehard angeregte Treffen amerikanischer Education Officers mit dem Kultusminister, hohen Beamten seiner Behörde und Vertretern der Parteien und Kirchen fand am 16. Februar 1948 im Münchner Haus der Kunst statt. "The important matters in regard to the School Reform Plan", heißt es darüber im Monatsbericht von ERA/OMGB, "were the questions as to whether approval of the Landtag was required to make the Plan operative and what measures in the form of laws would be needed to implement the Plan" (OMGB 19, 2). Merkt berichtet dazu, von deutscher Seite sei die Notwendigkeit betont worden, "die gesamte Schulreform dem Landtag und Senat vorzulegen und sie im übrigen nicht zu überstürzen" (Merkt, 209). Vgl. auch OMGB 16.
- 2 Die Bekanntmachung ist abgedruckt in Merkt, 111. Das Direktorium des Landesschulbeirats traf sich zum ersten Mal am 28. April 1948; die Einzelausschüsse nahmen erst Mitte des Jahres ihre Arbeit auf. Zu der vom Kultusministerium vorgelegten Liste der Mitglieder der verschiedenen Ausschüsse vgl. FRC, box 304-3/5.

Hundhammer wurde zugesichert, daß "any needed financial support of this program will be given by Military Government through the OMGUS Reorientation Fund" (ebd.).

Zur "Betreuung" der noch zu gründenden Curriculum-Komitees wurde der Leiter der Unterabteilung für Sekundarerbziehung bei ERA/OMGH, William L. Wrinkle, vorübergehend nach Bayern geholt. Wrinkle, der sich beim Aufbau ähnlicher Ausschüsse in Hessen bewährt hatte, ausgezeichnet Deutsch sprach und dem eine äußerst verbindliche Art bescheinigt wurde, riet von allzu großer Eile ab. Er maß den Ausschüssen, die über die Curricula (die jeweils den einzelnen Schulzweigen zugeordneten und für ein einheitliches Schulsystem aufeinander abgestimmten Lehr- und Lernpläne) entscheiden sollten, die nunmehr größte bildungspolitische Bedeutung zu: "It is important that the next step in the implementing of the plan be delayed until a carefully developed over-all plan of committee organization for school reorganization and curriculum-making has been set up including provisions which will ensure competent committee membership" (OMGB 18, 12).

Die Aufgabe, die mit der Beratung der Curriculum-Ausschüsse und der Beobachtung und Kontrolle ihrer Arbeit verbunden war, konnte von dem nur etwa 20 Personen zählenden ERA-Stab der Militärregierung in Bayern nicht bewältigt werden. Ähnliches hatte sich schon in den anderen Ländern der amerikanisch besetzten Zone gezeigt, wo die überlasteten Erziehungsoffiziere keinen ausreichenden Einblick mehr in die detaillierten Arbeitsvorgänge der zahlreichen Komitees und Unterausschüsse nehmen konnten. Die Education-and-Religious-Affairs-Abteilungen mußten vergrößert werden, wenn die amerikanische Bildungspolitik in ihrer letzten Phase nicht erfolglos bleiben sollte.

3. Reorganisation von Education and Religious Affairs in der Militärverwaltung

Die USA waren seit Beginn der Besetzung bestrebt, ihre aufgeblähte Militärverwaltung in Deutschland schrittweise abzubauen. Der zur amerikanischen Militärregierung gehörende Stab war nach dem Ende der Kampfhandlungen und der beschleunigten Heimkehr von Truppen auf über 12.000 angewachsen. Vor allem arbeitslos gewordene Offiziere suchten bei der Militärregierung eine Fortsetzung ihrer unterbrochenen Laufbahn. Mit der Trennung der Militärregierung von der Armee im April 1946 wurde die erste drastische Verringerung auf 7.600 Personen vollzogen. Mit Beginn des Jahres 1947 waren es nur noch 5.000. Bis zum Frühjahr 1949, kurz bevor Militärgouverneur Clay in die Vereinigten Staaten zurückkehrte, ließ man die Stärke der Militärregierung auf die Hälfte, 2.500 Personen, zusammenschrumpfen.¹

Die für Erziehung und religiöse Angelegenheiten zuständige Gruppe in der Militärregierung (und später auch in den Militärregierungen der Länder) konnte sich zwar im Laufe der Besatzungszeit vergrößern, blieb jedoch stets in bescheidenem Rahmen. Bei einer Bevölkerung von etwa 20 Millionen in der amerikanischen Zone arbeiteten im April 1947 nur 54 sogenannte Erziehungs-offiziere in der Militärregierung.² Die Offiziere begannen auf der untersten Organisationsstufe und Befehlsebene als Teil einer Unterabteilung (section) und stiegen unter OMGUS in Berlin zur Unterabteilung (branch) auf. In Hessen und Württemberg-Baden wurde Education and Religious Affairs früh in eine Hauptabteilung (division) innerhalb der Militärregierung der beiden Länder aufgewertet; in den übrigen Ländern blieben die Fachleute für Erziehung in Unterabteilungen.

1 Zum Vergleich: Die britische Militärregierung verkürzte ihren Stab im gleichen Zeitraum von rund 26.000 auf 12.000. Vgl. Clay 1, 65 f.

2 In der britischen Besatzungszone mit 23 Millionen Einwohnern waren zur gleichen Zeit 150 Offiziere in der Abteilung Erziehung und Religion beschäftigt.

"Under present conditions, and almost without exception", schrieb am 15. April 1947 eine 13köpfige amerikanische Curriculum-Kommission über ERA-Gruppen, "staff members have such a wide range of responsibilities and they are so enmeshed with what seems to be the essential red tape of governmental machinery, that but little time and energy are available to carry on the activities of leadership absolutely required to guide the German educators in creating, organizing and launching improvements and new practices in administration, curriculum and instruction" (Commission on Curriculum 2, 2). Der Ausschuß erneuerte die schon 1946 von der United States Education Mission unter Zook erhobene Forderung, die ERA-Gruppen bei OMGUS und in den Ländern zu Hauptabteilungen mit direktem Zugang zu den Leitern der Militärregierungen aufzuwerten und personell zu erweitern. "If anything, educational staffs should be increased as other staffs are decreased" (Commission on Curriculum 2, 3). Demokratische Methoden, so argumentierte die Kommission, erforderten im Gegensatz zu autoritativen häufige Kontakte mit den für Erneuerungen verantwortlichen Deutschen, zahlreiche Zusammenkünfte und eine unbegrenzte Vielfalt von kooperativen Aktivitäten. Dazu seien die ERAs nicht in der Lage.

Acht Monate später, am 3. Dezember 1947, konnte Herman B. Wells, der den Titel "Cultural Advisor to General Clay" führte, den Leitern der einzelnen Erziehungsabteilungen auf einer Zusammenkunft in Stuttgart mitteilen, daß das Kriegs- und Außenministerium die Vergrößerung von Education and Religious Affairs erwogen habe: "Washington appears to be growing more aware of the needs of the Branch in Germany with the result that the Branch was instructed to show justification of a four million dollar budget" (OMGUS 20, 1). Das für Erziehungs- und religiöse Angelegenheiten in der amerikanischen Zone veranschlagte Budget war von zehn Millionen Dollar zu Beginn der Besetzung auf eine Million im Haushaltjahr 1947 gekürzt worden.¹

1 Vgl. Prakken, 5

a) Vergrößerung und Aufwertung der Erziehungsabteilungen

Am 1. März 1948 wurden die neuen Hauptabteilungen - Education and Cultural Relations Divisions (ECR) - mit den vier Unterabteilungen Education Branch, Religious Affairs Branch, Cultural Exchange Branch und Group Activities Branch gegründet. Am gleichen Tag löste Wells Thomas Alexander als Leiter der ECR bei OMGUS ab. Bayern hatte für seine neue ECR-Abteilung 30 zusätzliche Planstellen gefordert, Hessen 13, Württemberg-Baden 5, der Berlinsektor 4 und Bremen 9.¹ Das allein waren mehr Stellen, als in der gesamten Zone bisher besetzt waren. Obwohl schon lange vorher in den USA um Pädagogen und Erziehungswissenschaftler geworben worden war,² gelang die Besetzung der neuen Posten nur zögernd und bis zum Ende der Militärregierungszeit nirgends vollständig. Dennoch brachte die Vergrößerung der Erziehungsabteilungen spürbare Verbesserung. ERA in der Militärregierung von Hessen, das bis Januar 1948 nie mehr als sechs Offiziere hatte, die für Bildungspolitik zuständig waren, obwohl es 800.000 Schüler, mehr als 10.000 Lehrer und vier Universitäten und Technische Hochschulen gab, konnte ab April 1948 immerhin über zwölf amerikanische Erziehungsoffiziere verfügen.³ In Bayern stieg die Zahl der ERA-Offiziere von 21 im Juli 1947 auf 35 im Dezember 1948.⁴

Gleichzeitig mit der Vergrößerung der Abteilungen sollte die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsoffizieren bei OMGUS und den einzelnen Ländermilitärregierungen intensiviert werden. Milton Muelder, Historiker, zuletzt Dean des Arts College der Michigan State Universität, schon in dem German Country Unit tätig und nach der Reorganisation Stellvertretender Direktor der Education and Cultural Relations Division bei OMGUS, versuchte das ECR-Personal der Länder so weit zu koordinieren, "that they are in effect members of the staff at OMGUS carrying out agreed policy in the land" (OMGUS 43, 2).

1 Vgl. OMGUS 45, 1

2 Vgl. English

3 Vgl. De Long, 37

4 Vgl. OMGB 14, LXII

Die Aufwertung und Ausweitung der Erziehungsabteilungen der amerikanischen Militärregierung ist auf die Initiative von Herman B. Wells¹ zurückzuführen. Obwohl schon seit Beginn der Besetzung gefordert, kam die entscheidende Reorganisation erst unter dem für ein Jahr freigestellten Präsidenten der Universität Indiana zustande, der über das organisatorische Talent und vor allem die notwendigen Beziehungen auf bildungspolitischem Gebiet in den USA verfügte, um geeignete Fachkräfte anwerben zu können. "The ... perhaps most important task was the recruitment of personnel for the key positions in the new Division in Germany and in the stateside organization!"², erklärte dazu Wells. "I was fortunate in being able to add to the small but capable group of educators that I found already at work in Germany, a number of equally well qualified and earnest individuals ..." (Wells 4, 3).

Die Rolle von Herman B. Wells bei der Umbildung der für die Erziehungspolitik zuständigen Abteilungen in der amerikanisch besetzten Zone Deutschlands beschränkte sich auf das Organisatorische. "I was asked to undertake the task of reorganizing

1 Zur Person Wells schreibt Zink: "An unusually energetic, expansive, and popular man in his forties, Dr. Wells had transformed Indiana University on the physical side from a somewhat run-down and distinctly modest institution on the hills of southern Indiana to one of the most modern institutions and impressive campuses on the country, largely through smart use of PWA funds. (PWA = Public Works Administration, die kraft der 1935 als verfassungswidrig erklärten National Industrial Recovery Act New-Deal-Gelder vergab; Anm. von mir). Few universities or any other executives knew Hoosier politics and Hoosier traditions and psychology as well as President Wells. He had been an able head of the state banking department and an intimate associate of Governor Paul V. McNutt before taking over the deanship of the College of Business Administration at Indiana University and subsequently the university presidency. Having had little to do with education below the university level, Dr. Wells' interest at the university level seemed to be primarily in relations between the university and the state legislature" (Zink 1, 200 f).

2 Vgl. dazu S. 137.

our machinery dealing with cultural matters", erklärte Wells seine Aufgabe (4, 2).¹

Die Schilderung von Harold Zink, nach der mit Wells geradezu eine Flut von bildungspolitischen Reformversuchen einsetzte, ist falsch. Auch die Behauptung, besonders in der Amtszeit Wells' sei versucht worden, die deutsche Erziehung zu "amerikanisieren", an amerikanischen Schulstrukturen und Bildungsinhalten zu orientieren,² trifft nicht zu. Die Auffassung Zinks wird von Schrenck-Notzing³ und selbst von Bungenstab aufgegriffen, der von den "nach dem Muster des amerikanischen Schulwesens von der Erziehungsabteilung der Militärregierung unter Leitung von Herman B. Wells entworfenen Reformvorschläge(n)" spricht (Bungenstab 1, 122).

Es wurde gezeigt, daß die mit den dritten Reformplänen der Länder abgeschlossenen Grundlagen für eine Bildungsreform noch vor der Umorganisation der Education and Religious Affairs geschaffen worden waren. Die darauf folgende Phase war nicht durch grundsätzliche bildungspolitische Diskussionen und Reformvorschläge gekennzeichnet, sondern durch den schrittweisen Versuch ihrer Verwirklichung, auf den nicht detailliert, sondern nur exemplarisch eingegangen werden soll (Kap. III, 4). Der vor Wells amtierende Leiter der Erziehungsabteilung bei OMGUS, Thomas Alexander, bestimmte im wesentlichen auch nach der Amtsübergabe an Wells im Rahmen der amerikanischen und alliierten

1 In einem Interview mit Herman B. Wells am 27.9.1970 im Hotel Mayflower in Washington sagte mir der ehemalige Berater von Clay in Erziehungsfragen, daß er eigens zum Zweck der Reorganisation der ERA eingestellt worden sei. Die Frist seiner Amtszeit sei auf sechs Monate begrenzt gewesen und dann erst verlängert worden. Wells bezeichnete Clay als persönlichen Freund, der ihm unbürokratisch außergewöhnliche Freiheiten eingeräumt habe.

2 "... (T)he new education effort was almost bound to be directed toward setting up an "American" education system in the American Zone of Germany. At least this is what happened. Elaborate paper plans were devised calling for the reorganization of the German school system along American lines" (Zink 1, 203).

3 Schrenck-Notzing, 146.

Richtlinien den Inhalt der amerikanischen Bildungspolitik in Deutschland. Als Fachpädagoge habe er über das deutsche Schulwesen genauestens Bescheid gewußt, schreibt Clay. "His invaluable experience and work were badly needed in the reform program, and he preferred to remain in this field" (Clay 1, 300).

Wells war, im Gegensatz zu seinem Nachfolger Alonzo G. Grace, der ihn noch 1948 ablöste, mit der von Alexander eingeschlagenen politischen Linie einverstanden. Am Inhalt der amerikanischen Bildungspolitik und an der Methode ihrer Realisation änderte sich in der Amtszeit von Wells nichts. Der Präsident der Indiana Universität stimmte mit Thomas Alexander in der Einschätzung der Wichtigkeit von Reformen auf dem Gebiet der Erziehung überein: "The battle on school reform is so important that if we lose it we might just as well go home" (OMGUS 47, 1). Wells drängte zwar auf baldige Übernahme der in den deutschen Reformplänen der Länder vorgeschlagenen Neuerungen in deutsche Schulgesetze, war sich aber bewußt, daß dieser Prozeß langsam vor sich gehen würde und vor allem kaum von amerikanischer Seite zu beschleunigen war.¹

Zur Straffung und Förderung der Zusammenarbeit regte Wells einen Ausschuß für kulturelle Fragen an, der sich aus allen betroffenen Abteilungen der Militärregierung zusammensetzen sollte. Dieses "Interdivisional Reorientation Committee" wurde am 26. Juli 1948 gegründet.² Es beschäftigte sich mit allen bildungspolitischen Problemen der amerikanischen Besatzungsmacht, von Schulbuchfragen bis zum Schüler- und Lehreraustausch.³ Den Vorsitz führte Wells. Etwa zur gleichen Zeit gelang es ihm, in den Vereinigten Staaten eine Organisation zu schaffen, die eine

1 Vgl. Wells 2

2 Vgl. OMGUS 37

3 Vgl. z.B. OMGUS 19

Verbindung zwischen der neuen Education and Cultural Relations Division der Militärregierung und der amerikanischen Öffentlichkeit herstellen sollte.¹ Wells hatte die Gründung einer derartigen Institution im Januar 1948 General Clay nahegelegt und ihre Bedeutung zur Unterstützung der kulturellen Arbeit in Deutschland unterstrichen.² Bei der Zusammenkunft der 74. Jahresversammlung der American Association of School Administration in Washington erläuterte Wells einen Monat später zum erstenmal öffentlich die Aufgabe dieser Organisation und warb um Mitarbeit: "We are planning an organization that will be directed by a group of public-spirited citizens who are distinguished leaders in education and the professions - individuals whose reputations and influence will enable them to work with and through existing American foundations, councils, and institutions" (Wells 1, 70).

Doch erst nach mehreren Monaten fand diese, "Stateside Committee" genannte Vereinigung, deren Vorsitz ebenfalls Wells führte, Anklang und wirksame Unterstützung.³ Die Rockefeller Foundation unterstützte die Kommission mit 25.000 Dollar Startkapital, und mit Hilfe des American Council on Education begann sie unter dem Namen "Advisory Committee on Cultural and Educational Relations with the Occupied Countries" zu arbeiten. Hauptaufgabe des zivilen, State und War Department lediglich beratenden Gremiums war die Mobilisierung interessierter und berufener amerikanischer Stellen für die Bildungspolitik der amerikanischen

1 Zu seiner Berufung nach Deutschland hatte Wells geäußert: "My second task was to create an agency in the United States to serve as cultural liaison between the American people and the new Education and Cultural Relations Divisions" (Wells 4, 3).

2 Vgl. Wells 3

3 Zu den anfänglichen Schwierigkeiten vgl. OMGUS 10. Noch im März 1949 klagte Harold E. Snyder, der neue Direktor der Organisation: "The countries under military occupation have received only about four per cent of the total contributed by American voluntary organizations for educational reconstruction" (Snyder, 2)

Militärregierung in Deutschland.¹ Die aus Repräsentanten des kulturellen Lebens und des Erziehungswesens in den USA sich zusammensetzenden Mitglieder² nahmen sich schließlich vor allem der Vermittlung von Stipendien und Stellen für deutsche Schüler, Studenten und Lehrer in Amerika an. "It is only by teaching the teachers", erklärte Harold E. Snyder, der neue Leiter des Gremiums, "that we can convince the German student that the democratic way is the better way of life" (OMGUS 4, 1).

Mit der Gründung und der Arbeit des Advisory Committees wurde in den USA zum ersten Mal seit der Besetzung Deutschlands eine breitere Öffentlichkeit auf die Bildungspolitik der amerikanischen Militärregierung aufmerksam gemacht. Das "Occupied Areas Handbook" der inzwischen "Commission on the Occupied Areas" genannten Organisation, enthält im Mai 1950 über 150 amerikanische Vereinigungen, meist auf dem Gebiet des Erziehungswesens, die Hilfe für Deutschland boten.³ Die Leistungen reichten von Büchersendungen bis zur Finanzierung von Schulneubauten.

- 1 Folgende Aufgaben sollten von dem Advisory Committee erfüllt werden: "The Committee is an advisory rather than an operating organization. Its advisory function will extend to the following areas:
 - (1) Review of program policy in consultation with U.S. Government departments and agencies, concerning educational and related activities and policies in the occupied countries.
 - (2) Negotiation with independent organizations for services required to implement educational programs.
 - (3) Assistance in recommending qualified American personnel.
 - (4) Stimulation and coordination of voluntary reconstruction aid to supplement government funds.
 - (5) Assistance in arrangements for foreign personnel coming to the United States.
 - (6) Establishment of technical panels to advise military government in special fields as needed.
 - (7) Preparation of reports and recommendations to governmental and nongovernmental agencies directly concerned". (ACCER 1, 2).
- 2 Vgl. ACCER 1, 2. Bei den ersten Zusammenkünften nahmen alle für die amerikanische Bildungspolitik in Deutschland maßgeblichen Personen teil: u.a. Zook, Taylor, Alexander, Wells und Grace.
- 3 Vgl. Commission on the Occupied Areas 2.

b) Die Wende der amerikanischen Bildungspolitik beginnt

Mit der Zusammenfassung aller Referate und Abteilungen von OMGUS, die im weitesten Sinne an erzieherischen Belangen beteiligt waren, verlagerte Wells das Gewicht der amerikanischen Bildungspolitik von unmittelbar schulreformerischen Vorhaben vorwiegend auf den kulturellen Austausch zwischen den beiden Ländern USA und Deutschland. Das allgemeine Ziel der neuen Education-and-Cultural-relations-Abteilung hieß "Reorientation". Die ab 1948 zunehmend verschärften Spannungen zwischen der Sowjetunion und den westlichen Alliierten setzten, wie unmittelbar vor und nach Kriegsende, die Akzente erneut auf den ideologischen Teil der Bildungspolitik. Die amerikanische Besatzungsmacht war entschlossen, Deutschland gegenüber, das bereits als Partner in der Ost-West-Auseinandersetzung ausersehen war, mehr Konzessionen als bisher zu machen. Die Demokratisierungsmaßnahmen, ohnehin nie von ideologischen Erwägungen frei, dienten zunehmend dem Aufbau einer anti-kommunistisch verstandenen demokratischen Front. Schon am 25. Oktober 1947 hatte Clay den Direktor der Abteilung Information Services, OMGUS, bevollmächtigt, "to attack Communism in every form wherever it existed and to cite each exposed example of its day-to-day work" (Clay 1, 158).

Dies bedeutete nichts anderes als den Beginn eines riesigen anti-kommunistischen Propagandaaufwandes, von dem schließlich jeder Bereich der Militärregierungspolitik erfaßt wurde. Die letzte Sitzung des Alliierten Kontrollrats fand am 20. März 1948 statt; am 1. Juli wurde die sowjetische Mitarbeit in der alliierten Kommandantur in Berlin aufgekündigt. Am 23. Juni hatte die Blockade West-Berlins begonnen. Die neue Staatswerdung Deutschlands zeichnete sich ab. Am 1. September 1948, mit dem Zusammentritt des Parlamentarischen Rates, endeten in der amerikanisch besetzten Zone auch die Demontagen.

Durch die Rückkehr von Herman B. Wells an die Universität von Indiana war es der Militärregierung möglich, die Education and Cultural Relations Division unter eine neue, der veränderten

politischen Lage angepaßte Führung zu stellen. Mit Alonzo G. Grace wurde ein Mann Leiter von ECR, der nicht nur der neuen Politik der Militärregierung Rechnung zu tragen versuchte, sondern seine Arbeit auch als den Beginn einer völlig neuen Phase in der amerikanischen Bildungspolitik ansah. Er versuchte dabei, mit den Zielen und Methoden seiner Vorgänger in einer Weise zu brechen, die bald zu Schwierigkeiten mit seinem gesamten Stab führte. Grace, vor seinem Amtsantritt zehn Jahre Commissioner of Education von Connecticut und dabei im wesentlichen um "Selbsthilfe und Beteiligung der Bevölkerung" auf dem Gebiet der Erziehung bemüht, charakterisierte die ersten drei Jahre der amerikanischen Besetzung als "more or less devoid of an educational and cultural relations effort".¹ Die Arbeit von Wells, besonders aber von Thomas Alexander, dem Spiritus rector der Schulreformpläne, wurde von Grace als wertlos und falsch angesehen.²

In seinen Reden und Schriften vertritt Grace zwar, wie Wells, Alexander und die übrigen führenden Erziehungsbeamten, wiederholt die Meinung, daß das Schulsystem in Deutschland bisher gesellschaftliche Klassen mehr gefördert als abgebaut habe und endlich mehr für schulische Chancengleichheit getan werden müsse,³ doch er verurteilt sämtliche bisher von der Militärregierung praktizierten Methoden zur Erreichung dieser Ziele.

Kurz nach dem Führungswechsel in der Erziehungsabteilung von OMGUS berief Grace am 7. Oktober 1948 eine fünftägige Konferenz in Berchtesgaden ein, zu der - zum ersten Mal in der Geschichte der Militärregierung - alle Mitglieder des Stabes Education and Cultural Relations der vier Länder und des Sektors Berlin erscheinen mußten. Grace trug sein bildungspolitisches Konzept vor, das heißt, er gab die Richtlinien für die neue Erziehungspolitik. Die in sechs "Diskussionsgruppen aufgeteilten 125 Erziehungsbeamten wurden zu schriftlichen Stellungnahmen aufgefordert."⁴

1 Alonzo G. Grace, *Governing Postwar Germany*, S. 458; zit. nach Zink 1, 204.

2 Vgl. Zink 1, 204

3 Vgl. z.B. Grace 7, 4 und Grace 8, 38

4 Zu den Namen der Offiziere vgl. OMGUS 7, Anhang 77 - 78

In zwölf Punkten¹ verkündete Grace die Wende der bisherigen amerikanischen Bildungspolitik in Deutschland, wobei er anhand von deutschen Vorwürfen gegen diese Politik ihre bisherige Durchsetzung angriff. So erklärte Grace seinem Stab, es sei

- 1) 1. A society based on moral principles and spiritual enlightenment is the foundation upon which durable peace will emerge. The problem is not solely German or even European. It is world-wide.
2. The behavior of American representatives in Germany, their daily example of moral responsibility, of fair play, justice, tolerance and spiritual enlightenment is as important as any formal program in attaining the goals which we seek.
3. No occupying army in history ever has successfully superimposed a lasting system of culture and education on a people by force or compulsion. Changes in structure or program can be ordered and the necessary legislation may be enacted, but once the occupier departs the return to past practice is inevitable. The employment of totalitarian methods to establish the democratic ideals is inconsistent with the very principles which we would have for all men.
4. The job of reorienting or re-educating the German people must be accomplished by themselves and for themselves with our guidance and leadership.
5. Germany and the so-called German problem cannot be separated from Europe and the European problem. Education and cultural adjustments must be accomplished within the framework of European structure. We must not be guilty of attempting to transport the American educational system to Germany.
6. Those who would strive here for the unaccomplished ideal in the United States have no place in an environment which generates realism.
7. The term "school reform" should be eliminated since the re-direction of education is something not specifically original with, or solely applicable to the Military Government - it is a development which is occurring throughout the world. We will bring to German people evidence of educational progress in other European countries.
8. An organization is merely a means to an end. The delegation of responsibility is required for effective administration. However, the successful accomplishment of this mission requires cooperation and coordination within and among all divisions. Getting the job done is more important than who does it.
9. Power is a vicious instrument in the hands of the unenlightened, the self seeking or bureau preserving. We will use every possible vehicle in the Military Government to accomplish our goals.

(Punkte 10 - 12 s.S. 142)

bisher noch keiner Besatzungsarmee gelungen, ein dauerhaftes Erziehungssystem einem Volk durch Gewalt aufzuerlegen; im übrigen müsse der Terminus "Schulreform" völlig aus dem bildungspolitischen Programm der Militärregierung verschwinden. Kaum noch verhüllt warnte er die amerikanischen Bildungsreformer: "Those who would strive here for the unaccomplished ideal in the United States have no place in an environment which generates realism" (Grace 5, 24). In einer späteren Fassung der zwölf Punkte heißt es: "The true reform of the German people will come from within. It will be spiritual and moral. The types of school organization or structure, for example, are of less importance to the future of Germany and the world than what is taught, how it is taught, and by whom it is taught" (ACCER 2, 1).¹

- 1 Wie harmlos Grace die Problematik einer Bildungsreform in Deutschland ansah und wie wenig er einzugreifen gedachte, geht aus der folgenden, ebenfalls auf der Berchtesgaden-Konferenz gemachten Bemerkung hervor: "Effective and durable education reform will come in Germany as it has in other countries including England, France, Sweden, Norway, Denmark and the United States, when people recognize, and those who speak for the people realize, that free institutions and the natural rights of men can best be perpetuated through an educational system which places major emphasis on the development of moral responsibility, education for freedom and education for responsible citizenship" (Grace 4, 4, Punkt 7).

Fortsetzung der Anm. 1, S. 141:

10. Every opportunity should be used to support and strengthen those individuals and groups in Germany who will lead in the development of a peaceful society - one in which the dignity of the individual will take precedence over the mastery of the state and in which humanity, social justice, law and order will prevail. In our zeal for results, however, care must be exercised to avoid the development of a new nationalism by placing in areas of responsibility and leadership former leaders who did not possess the courage or wisdom to resist the Nazi movement.

11. The democratic ideal and practice will not be secured by courses of study, lectures or discussions on the subject. The Berlin air lift is a daily reminder of the strength of the democratic countries. Let action, practice and precept supplant the term. We shall develop an intellectual and cultural air lift.

12. The re-education of the German people will not be effectively accomplished if there be three different zonal patterns. It is necessary, in the full accomplishment of the goals set forth, that the three western occupation authorities work closely together.

(State Dep. 1, 543).

Ausgehend von seinen langsjährigen Erfahrungen in Connecticut sprach sich Grace entschieden gegen jegliche zentrale Steuerung des Bildungswesens und gegen die damit zusammenhängenden Anweisungen und Befehle aus, zu denen zuletzt OMGUS vereinzelt gegriffen hatte. Als Motto seiner Aufgabe proklamierte Grace vereinfachend "persuasion versus directive", wobei die amerikanische Überredungskunst bei dem einzelnen Bürger beginnen sollte. Dieser selbst, nicht allein seine Vertreter und Repräsentanten, sollte von den bildungspolitischen Zielen der Militärregierung überzeugt werden. "... (W)e initiated a grass roots program of citizen education", erzählte Grace den in Berchtesgaden versammelten Zuhörern über seine bisherige Arbeit und schloß daraus irrtümlich für die Aufgaben in Deutschland: "... (T)he most important single step must be education at the grass roots level beginning now. Tomorrow will be too late" (Grace 5, 26).¹

Abgesehen von dem zweifelhaften Wert dieser direkten Appelle an den Bürger, die schon früher gescheitert waren, weil sich die jeweils betroffenen und zuständigen Behörden dagegen wehrten² - sie machten geltend, sie seien die richtigen und geeigneten Gesprächspartner - blieb von den ehemals gestellten Aufgaben einer Schul- und Bildungsreform nichts mehr übrig. Die einzigen halbwegs konkreten Forderungen von Grace in Berchtesgaden waren verstärkte Reisemöglichkeiten von Deutschen in die Vereinigten Staaten und die Hebung von Lehrerbildungsanstalten auf Universitätsrang.

Die zwölf Punkte von Alonzo Grace boten kein Programm für eine neue Bildungspolitik, sondern erschöpften sich in der Absage an die bisherige Politik. "After analyzing the basic principles", kritisiert Harold Zink, "one cannot help wondering what there was left for a sizable Education staff to do" (Zink 1, 206).

1 Vgl. OMGUS 6, 2, Punkt 1

2 Vgl. Gimbel 2, 238 ff und 3, 100 f. Zum Teil wurde die Befürchtung geäußert, daß "über die gewählten Gemeinde-, Kreis- und Kommunalparlamente hinweg mit Bürgerforen eine Art Gegenparlament geschaffen werden soll" (Brief des hessischen Innenministers an den hessischen Ministerpräsidenten Stock, 11. März 1949; FRC 17-2/8).

In besonderem Maße fragwürdig war die Gegenüberstellung von "persuasion" und "directive", mit der Grace die bisher verfolgte Erziehungspolitik angriff. In seiner Begrüßungsansprache in Berchtesgaden hatte Militärgouverneur Clay die bisherige Arbeit seiner Offiziere in den Erziehungsabteilungen gelobt und den grundsätzlich von Anfang an für richtig gehaltenen Weg, gemeinsam mit den Betroffenen Reformen einzuleiten, noch einmal bekräftigt. "Sometimes now, when we are struggling for what we consider a vital educational reform, there is a temptation to regret that we did not order it, although I think most of us know at heart that if we had ordered it, we would not have laid a sound foundation for an enduring structure" (Clay 2, 31). Diplomatisch übergang Clay die einzelnen Versuche, durch Befehle Reformen zu ihrer Verwirklichung zu verhelfen. Er meinte, daß - mittels Unterweisung und Beispiel - immer noch Deutsche zu finden wären, die der amerikanischen Mission geneigt seien. Die versammelten Erziehungsoffiziere versuchte General Clay behutsam auf die neue Politik vorzubereiten und gleichzeitig wegen des nicht zufriedenstellenden Erfolgs zu trösten: "So you do not need to despair that so little has been done in writing it in terms of free textbooks, of so many years of this type of school and so many years of that type of school. If you have made a few people in Germany believe in the things that you believe in, they will convince others" (Clay 2, 32).¹

Der Rede des Militärgouverneurs ist deutlich zu entnehmen, daß er nicht mehr mit Reformen rechnete, auf die amerikanische Erziehungsoffiziere noch Einfluß haben könnten. Das Ende der Schul- und Bildungsreform der amerikanischen Militärregierung war gekommen. Doch die Erziehungsoffiziere der Länder konnten und wollten diese plötzliche, wenn auch nicht völlig überraschende Wende in der amerikanischen Bildungspolitik nicht einsehen. Alle sechs Dis-

¹ Das damit angesprochene Prinzip der Reformen "by evolution rather than revolution" (Grace 3, 1) wurde später von Grace weiter verfochten. Vgl. Chiemsee-Konferenz, April 1949, Grace 3.

kussionsgruppen - das heißt, sämtliche Erziehungs-offiziere der US-Zone - forderten, daß die Länder auf ein Mindestmaß an Reformen verpflichtet werden. Die Anweisungen dazu müßten in einem "statement of general principles and policies of Military Government" bestehen.¹ (OMGUS 7, 65, Group II). Ohne diese bindenden Richtlinien sei eine lediglich beratende, überredende Bildungspolitik weitgehend unwirksam. "Three years' experience already has shown that in the greater part of the Zone no constructive school legislation has been enacted, and this despite a great effort to persuade the German Ministries that such legislation is necessary" (OMGUS 7, 65, Group I). Der von Grace hergestellte Gegensatz "persuasion versus directive" wurde als "oversimplification of the issue" bezeichnet (ebd.), denn "direction and persuasion are not mutually exclusive" (ebd.).

Gruppe V forderte den Gebrauch von Direktiven, wo sie unvermeidlich würden, um vor Verabschiedung des Besatzungsstatuts und dem damit verbundenen Ende der Militärregierung die von den Ländern in ihren Verfassungen versprochenen Schulgesetze zu Schulgeld- und Lehrmittelfreiheit, Schulorganisation, -finanzierung, -verwaltung und Lehrerausbildung zu erhalten. Gruppe II schlug dazu konkret vor, die Besatzungsmacht müsse weiter die Befugnis erhalten, erstens ihr Veto gegen Gesetze einzulegen, die nicht zufriedenstellend ausfielen, und zweitens finanzielle Mittel und Material den Ländern sperren zu dürfen, die nicht versuchen würden, sich an die aufgestellten Richtlinien zu halten. Außerdem sei darauf hinzuweisen, daß die militärische Besetzung nicht beendet werden könne, bevor ihre Ziele nicht erreicht seien. Doch derartige Drohungen wären schon früher vergeblich gewesen. Den deutschen Behörden war

1 Im Kommentar der Gruppe IV heißt es dazu: "In order, however, that our Military Government policy may not be interpreted as formless, vacillating, remote and so stupid that we must reverse it when that policy faces the facts of German life, it is proposed that MG reorientation be by directive in broad general matters after the Military Governments know their minds and these directives be so wisely conceived that they can be supported by intelligent persuasion" (OMGUS 7, 66)

bekannt, daß die militärische Besetzung in absehbarer Zeit beendet sein würde. Die den Siegermächten vorbehaltenen Einspruchsrechte würden dann - so glaubte man mit Recht - Belange der Erziehung nicht mehr umfassen. Daß dieser Fall eintreten könnte, befürchteten die Erziehungsoffiziere. So äußerte Gruppe V zum Abschluß ihrer Erklärung die Hoffnung auf "reconsideration and retention of necessary educational controls in occupation statute" (OMGUS 7, 69).

Als Alonzo Grace im Juni 1949, zwei Monate nach den Beschlüssen der Außenministerkonferenz der drei Westmächte über das Besatzungsstatut, seinen Posten zur Verfügung stellte und schließlich im November des Jahres Deutschland verließ, sah er seine Mission als mißglückt an. An seinen französischen Kollegen der Direction de l'Education Publique schrieb Grace: "(W)e definitely have not solved the German problem" (Grace 6).¹ Während die Erziehungsoffiziere diesen Mißerfolg nicht zuletzt auf die bildungspolitische Konzeption ihres Direktors zurückführten, begründete ihn Grace selbst mit der ungenügenden Änderung der sozialen Bedingungen und menschlichen Eigenschaften, die in Deutschland das Dritte Reich ermöglicht hätten. Diese aber zu verbessern sei ein "twenty-year job" (Grace 9, 306).

1 Vgl. Grace 1 und Grace 10.

4. Die Reform wird reduziert

Die Verwirklichung der in den Reformplänen der Länder vorgesehenen bildungspolitischen Neuerungen hätte auf jeden Fall länger gedauert als die Zeit der militärischen Besetzung. Zum dritten bayerischen Plan schrieb die Militärregierung von Bayern beispielsweise: "The implementation of this plan by the Ministry of Culture and the Bavarian Landtag must take place over a period of five years" (OMGB 24, 1). Dennoch wurde in allen Ländern versucht, zumindest einige wenige, aber entscheidende Reformschritte zu tun, bevor die Zeit der Militärregierungen zu Ende ging. In Bayern, das noch am weitesten zurücklag, konzentrierte sich die Militärregierung auf sechs Maßnahmen:¹

1. Schulgeldfreiheit für alle schulpflichtigen Kinder.
Ein Betrag von 5,9 Millionen Mark zur Deckung der dadurch entstehenden ersten Kosten für den Staat war im laufenden Haushalt schon enthalten.² Eine entsprechende Gesetzesvorlage im Parlament wurde zugesagt.
2. Kostenlose Schulbücher und Lehrmittel für alle schulpflichtigen Kinder. Das Vorhaben sollte mit dem Plan zur Schulgeldfreiheit sachlich und zeitlich gekoppelt werden.
3. Die Umstellung des Berufspädagogischen Instituts in München von der Sekundarschul- auf Hochschulebene, womit der erste Schritt zur Aufwertung der Lehrerbildungsanstalten gemacht werden sollte.

Diese drei Maßnahmen sollten noch vor Beginn des neuen Schuljahrs, also bis zum September 1948 verwirklicht werden.

1 Vgl. OMGB 24 und OMGUS 20

2 Allgemein zu den amerikanischen Berechnungen der Kosten der bildungspolitischen Reformmaßnahmen vgl. Strevell 1 und 2 (Chief, Education Research, Education and Cultural Relations Division, Office of Public Affairs, HICOG).

4. Spätestens im Januar 1949 sollte dann eine Kommission zur Einrichtung des fünften Jahres der vorgesehenen sechsjährigen Grundschule einen detaillierten Plan zur Einführung des neuen Grundschuljahres ab September 1949 vorlegen.
5. Ebenfalls bis Januar sollte eine ähnliche Kommission Pläne für die Eröffnung neuer Lehrerbildungsanstalten auf Universitätsniveau für 1949/50 erarbeiten.
6. Bildung des im September 1947 vom Kultusministerium angekündigten Landesschulbeirats, der eigentlich schon zur Formulierung des dritten Reformplans hätte gegründet werden müssen. Minister Hundhammer versprach, bis 1. Mai 1948 einen derartigen Beirat zu konstituieren. Die Militärregierung renovierte als Tagungsstätte und Arbeitsort das Schloß Wallenburg bei Miesbach.

Der Militärgouverneur von Bayern, Murray van Wagoner, traf am 5. April 1948 erneut mit dem Kultusminister und seinem Staatssekretär für Erziehungswesen zusammen und erhielt das Versprechen Hundhammers, die sechs Punkte im Landtag zu unterstützen. An Ministerpräsident Ehard, der ebenfalls an dem Treffen teilnahm, schrieb Wagoner daraufhin in einem herzlich gehaltenen Brief: "I and the members of my staff believe that the previous misunderstanding regarding school reform has been dispelled" (OMGB 5).

Doch wiederum kam man tatsächlichen Reformen kaum näher. Am 6. Mai 1948 kündigte Kultusminister Hundhammer im Bayerischen Senat an, daß er dem Parlament je einen Gesetzentwurf über die Einführung der Schulgeldfreiheit, der Lernmittelfreiheit und die Erhebung des Berufspädagogischen Instituts auf hochschulmäßige Basis vorlegen werde. Der Minister gab weiter bekannt, daß zum 1. Mai zwei Ausschüsse gebildet worden seien, "von denen sich der eine mit der Vorbereitung des Übergangs von der Volksschule zur höheren Schule nach der 5. Klasse befasse, der andere mit der Hinüberführung der Lehrerbildung auf hochschulmäßige Basis".¹

¹ Bericht laut Main-Post vom 7. Mai 1948

Diese Ausschüsse gingen ein in die am 5. April 1948 mit amerikanischen Mitteln errichtete "Stiftung zum Wiederaufbau des bayerischen Erziehungs- und Bildungswesens", die sogenannte Wallenburg-Stiftung.¹ Die Organisation wurde von einem Kuratorium (drei Deutsche, ein Amerikaner) und einem Direktorium (fünf Deutsche) geleitet und sollte bei Bedarf Fachausschüsse für einzelne Schul- und Bildungsfragen zusammenstellen. Am 4. Mai stimmte das Direktorium auf seiner zweiten Sitzung unter anderem der Gründung eines Ausschusses zu, der die Umwandlung des Berufspädagogischen Instituts vorbereiten sollte.²

Außer diesen Gruppen aber, die mit Planungsarbeiten beschäftigt und damit für längere Zeit wirkungslos waren, konnte die Militärregierung in Bayern bei OMGUS in Berlin keine weiteren bildungspolitischen Fortschritte melden. Der bayerische Ministerpräsident leitete zwar am 22. Mai dem Landtag einen Gesetzentwurf zur Schulgeldfreiheit und über die Lehr- und Lernmittelfreiheit zu,³ doch der damit befaßte Haushaltsausschuß beschloß am 14. Juli einstimmig, wegen der kurz zuvor erfolgten Währungsreform mit einer Entscheidung über beide Entwürfe bis zum 1. Oktober zu warten.

Wie aus den Protokollen der Sitzung und des amerikanischen Beobachters⁴ hervorgeht, handelte der Ausschuß offenbar in bester Überzeugung und ohne die Absicht, eine Konfrontation mit der amerikanischen Militärregierung herbeizuführen. Und dennoch war gerade dies der Fall. Denn der Vertagungsbeschluß hätte bewirkt, daß auch für das kommende Schuljahr die Schulgeld-

1 Vgl. OMGUS 25; Merkt, 218 und die zahlreichen brieflichen Berichte von William L. Wrinkle an Thomas Alexander über Entstehung und Arbeit der Stiftung (FRC 300-1/5 und 304-3/5).

2 Vgl. Wrinkle 4

3 Landtagsbeilage 1434 und 1435

4 Vgl. OMGB 30

und Lernmittelfreiheit¹ noch nicht an Bayerns Schulen eingeführt worden wäre. Das aber wollte die Militärregierung auf jeden Fall verhindern, zumal es sich bei der Befreiung vom Schulgeld und den Kosten für Schulbücher um den letzten und einzigen Reformpunkt von Bedeutung handelte, der tatsächlich verwirklicht werden sollte.

Wagoner alarmierte zwei Tage später General Clay: "(T)he action taken by the Bavarian Landtag Budget Committee is defiant to the point of adversely affecting the prestige of the occupation" (OMGB 29, 1). Clay wurde darauf aufmerksam gemacht, daß der Landtag der Vertagung voraussichtlich schon am 21. Juli zustimmen werde, OMGUS müsse sich also noch vorher klarwerden, was zu tun sei. Da die Situation in Württemberg-Baden und Hessen ähnlich sei, meinte Wagoner, sei eine für die gesamte Zone gültige Entscheidung angebracht.

Wiederum zwei Tage später, am 18. Juli, berief Militärgouverneur Clay eine Sitzung mit den Leitern der Erziehungsabteilungen von OMGUS und OMGB ein und entschied, die Schulgeldfreiheit und kostenlose Schulbücher ohne weitere Verhandlungen und Diskussionen mit den Deutschen zu erzwingen. In einem Telegramm an alle Militärregierungen der amerikanischen Besatzungszone ließ Clay mitteilen: "FOR THE CONTINGENCY THAT THE APPROPRIATE BAVARIAN AUTHORITIES DO NOT RPT NOT PROVIDE FREE TEXT BOOKS MILITARY GOVERNMENT IS TO REQUISITION THE TEXTBOOKS AND CHARGE THE SAME TO OCCUPATION COSTS" ... "FOR THE CONTINGENCY THAT THE APPROPRIATE BAVARIAN AUTHORITIES DO NOT PROVIDE FREE TUITION MILITARY GOVERNMENT WILL ISSUE AN ORDER TO THE EFFECT THAT NO RPT NO TUITION WILL BE CHARGED" (OMGUS 26, 2). Die beiden Bestimmungen galten entsprechend für die übrigen Länder der US-Zone und sollten angewendet werden, wenn vergleichbare Schwierigkeiten mit den deutschen Behörden auftauchen würden. Die Erziehungsbeamten wurden außerdem angewiesen, darauf zu achten, " ... THAT NO RPT NO

1 Die Lehrmittelfreiheit war in der Praxis bereits gewährt. Aufgrund des Schulbedarfsgesetzes waren die Gemeinden zur Bezahlung des "sächlichen Schulbedarfs" verpflichtet.

QUESTION REMAINS WITH RESPONSIBLE GERMAN OFFICIALS AS TO THE INTENT OF MIL GOVERNMENT TO REQUIRE IMPLEMENTATION OF THE FREE TEXT BOOK AND FREE TUITION PROVISIONS OF THE SCHOOL REFORM PROGRAM WITH THE START OF THIS FALL SCHOOL SEMESTER" (OMGUS 26, 3)

Bei der von der Militärregierung verfolgten grundsätzlichen Gleichstellung von Kindern aller sozialen Schichten kam der Schulgeldfreiheit zentrale Bedeutung zu. Kein Hindernis war so augenscheinlich für die Chancengleichheit wie die Erhebung von Schulgeld. Der freie Schulbesuch für Schulpflichtige und die kostenlose Bereitstellung von Büchern war für die amerikanische Besatzungsmacht von Anfang an *Conditio sine qua non* jedes demokratischen Bildungssystems. Den bayerischen Einwand, Minderbemittelte würden ohnehin von allen Schulkosten befreit und die anfallenden Kosten könnten vom Staat nicht aufgebracht werden,¹ ließen die Amerikaner nicht gelten. Sie wiesen darauf hin, daß durch kostenlosen Schulbesuch und kostenlose Bücher keine neuen Lasten entstünden, sondern diese nur von den Schülern Eltern auf alle Steuerzahler umverteilt würden. Die Kosten könne aber auch die ärmste Staatsgemeinschaft tragen. In einer Unterweisung amerikanischer Offiziere wurde emphatisch erklärt: "...These great changes in the school system are truly seven-league-boot steps down the road to democracy, cooperation, and peace" (OMGB 15, 65).²

Nachdem der Landtag am 31. Juli in die Ferien ging, ohne irgendwelche Maßnahmen zur Schulgeld- und Lernmittelfreiheit überhaupt erörtert zu haben, übermittelte die Militärregierung in Bayern am 4. August an Ministerpräsident Ehard den Befehl, ab 1. September 1948 in allen bayerischen Volks- und höheren Schulen keine Schulgelder mehr zu verlangen und Schulbücher und andere Lernmittel kostenlos zur Verfügung zu stellen.³ Die Schulbücher

1 Vgl. Süddeutsche Zeitung vom 25. Mai 1948 und Münchner Mittag vom 11. Juni 1948

2 Vgl. OLCB 1

3 Vgl. Merkt, 246 ff

wurden beschlagnahmt und durften nicht mehr in Buchläden und Schulen verkauft werden. Als Ehard von diesem Befehl erfuhr, kündigte er erzürnt an, nicht mehr weiter mit der Militärregierung zusammenzuarbeiten.¹

Auch in der Militärregierung wurden Bedenken gegen die drastische Durchsetzung der amerikanischen Wünsche laut. Vor dem Befehl waren die Erziehungsabteilungen von OMGB und OMGUS zu der Überzeugung gekommen, daß sich die Militärregierung in einer unhaltbaren Position befinden und ihr Prestige völlig verlieren würde, wenn sie nicht endlich auf wenigstens einer Reformmaßnahme bestünde. "It is the considered opinion of the education staff that in this fifth year of occupation, it is of immediate urgency to put an end to delay if the democratization program in education is to have an outlook for success" (OLCB 5, 11).

Dem wurde nun entgegengesetzt, daß auch SPD und FDP - obwohl für freien Schulbesuch und kostenlose Schulbücher - aus prinzipiellen Gründen die Regierung unterstützen würden - was dann auch der Fall war. "No party is going to lose votes", wird in einer amerikanischen Erklärung dazu bemerkt, "in order to stand up for Military Government" (OMGB 4, 1). Die meisten Beobachter seien der Meinung, wird weiter festgestellt, "... (t) hat the problem has been handled extremely awkwardly by Military Government up to the present time" (ebd.). Es sei zu befürchten, daß die Befehle zur Schulgeld- und Lehrbuchfreiheit allen anderen bildungspolitischen Reformvorhaben der Militärregierung in Bayern endgültig ein Ende bereitet hätten. Diese Befürchtung traf zu.

¹ Vgl. den Bericht des amerikanischen Verbindungsoffiziers in der Staatskanzlei, Helmut Penzel: "On 4 August at 11.00 hrs., Dr. Ehard, called me into his office. I never saw him so furious. ... 'Are the Americans crazy', he cried, 'to send me such a rude order? Are they trying to wreck democracy completely? ... I refuse to cooperate and have social intercourse with such people in the future.'" (OMGB 28, 1).

In einer persönlichen Abmachung zwischen Militärgouverneur Clay und dem bayerischen Ministerpräsidenten Hans Ehard wurde am 26. August 1948 in Frankfurt ein Kompromiß zur Frage der Schulgeldfreiheit erarbeitet. Diese mündlich vereinbarte Übereinkunft sah - nach mehrfachen Differenzen um ihre schriftliche Fixierung - vor, daß Schulbücher ab dem neuen Schuljahr kostenlos waren, und die Hälfte des Schulgeldes erlassen wurde. Im folgenden Schuljahr 1949/50 sollten 75 Prozent des Schulgeldes erlassen und ab dann überhaupt keines mehr erhoben werden. Die entsprechenden Gesetze traten am 5. März 1949, rückwirkend vom 1. September 1948, inkraft.

"Except for this partially implemented law no provision of the school reform plan had been incorporated into the Bavarian educational system by the close of 1948", stellte ein Bericht der Militärregierung in Bayern Anfang 1949 fest. (OMGB 14). Die stufenweise Schulgeldfreiheit an den bayerischen Schulen wurde in dem vorgesehenen Ausmaß nicht eingeführt. Noch am 23. August und am 19. September 1949 machten Hundhammer und Ehard die Militärregierung darauf aufmerksam, daß für das Jahr 1949/50 voraussichtlich noch die Hälfte des bisherigen Schulgeldes erhoben werden müsse.¹

Die Auseinandersetzungen waren noch nicht beendet, als die Militärregierung zu bestehen aufhörte. Selbst die Gewährung kostenloser Lehrbücher für die schulpflichtigen Kinder war - ungeachtet des Gesetzes - noch lange Zeit nicht gesichert. Im November 1949 berichteten vierzig amerikanische Offiziere aus den Landkreisen übereinstimmend, daß die für die Gemeinden entstehenden Kosten in der vorgesehenen Weise nicht für das Schuljahr 1948/49 vom Staat erstattet worden seien und keine Anstalten gemacht würden, diese Rückzahlung an die Gemeinden in diesem Schuljahr vorzunehmen.²

1 Vgl. OMGB 23, 25, 26 und 27

2 Vgl. OLCB 2

Auch die Reform der Lehrerbildung wurde in Bayern in der Zeit der Militärregierung nicht mehr verwirklicht. Am 20. Dezember 1949 teilte Ministerpräsident Ehard dem Hohen Kommissar von Bayern, Clarence Bolds, auf eine Anfrage vom 9. September¹ mit, daß es "technisch unmöglich" sei, die Lehrerausbildung schon in diesem Schuljahr auf Universitätsebene zu heben.²

Die Curricula für die geänderte Lehrerbildung und die fünfte sowie sechste gemeinsame Grundschulklasse ließen auf sich warten, ebenso die ursprünglich so dringend geforderte staatsbürgerliche und sozialkundliche Erziehung.³ "Since the Ministry has successfully resisted educational change under military directives, there seems to be a question whether any basic change will be allowed or permitted in inner school reform", stellt ein HICOG-Report vom 30. Dezember 1949 fest (Zeller, Part. I, 1).

Die von den Wallenburg-Kommissionen ausgearbeiteten Reformvorschläge sollten vor ihrer allgemeinen Anwendung erst in einigen Schulen erprobt werden. Zu diesem Zweck wurde ein "Schulversuchskreis Weilheim" ausgewählt. Arbeitsfeld war "zunächst die innere Schulreform" (HICOG 4, 2). Die zu erprobenden Reformvorhaben blieben trotz des geringen Ausmaßes dieses "Beispielkreises" weit hinter den amerikanischen Plänen zurück.⁴

Ende 1948 begann die amerikanische Militärregierung in Bayern zu resignieren. Ihre bildungspolitischen Forderungen waren zum größten Teil mit unerwarteter und für die amerikanischen Bildungsplaner letztlich unverständlicher Hartnäckigkeit abgewehrt

1 Zu dieser Zeit wurden Briefe schon nicht mehr regelmäßig und wenn, sehr spät und herablassend beantwortet.

2 Vgl. OLCB 3 und 4

3 In den höheren Schulen Bayerns wurde ab Schuljahr 1951/52 Sozialkunde als Fach in der 8. und 9. Klasse mit je einer Wochenstunde behandelt.

4 Vgl. HICOG 4, OMGUS 24, OMGB 21 und OMGB 22

worden. "The drive for school reform is slowing down", stellte ein beauftragter US-Beobachter im Oktober 1948 fest (Hopkins, 1). Die Militärregierung erkannte, daß die Strategie ihrer Bildungspolitik zumindest in Bayern völlig versagt hatte, weil sie ein Mindestmaß freiwilliger Zusammenarbeit voraussetzte. "It may be noted", wird im November 1949 in einem Bericht der Hohen Kommission in Bayern zusammengefaßt, "that in spite of interminable discussions, no significant structural changes have been realized in Bavarian education" (OLCB 5, 12). Gesetze wie das über die Organisation der Volksschulen¹ - bald nach dem Ende der Militärregierung erlassen - machten auch die grundlegendsten Bestrebungen der amerikanischen Bildungspolitik zunichte.

Auch in Württemberg-Baden und Hessen war - im Gegensatz zu Berlin und Bremen - am Ende der Militärregierungszeit noch keine Schulreform im Sinne der zehn Grundsatzforderungen General Clays verwirklicht. Verhältnis und Zusammenarbeit zwischen den Ländermilitärregierungen und den verantwortlichen Deutschen waren jedoch besser als in Bayern.

Selbst dem Kultusministerium in Stuttgart, das nach Bayern am langsamsten Änderungen akzeptierte, wurde bescheinigt, es sei "sincerely friendly to the idea of educational reconstruction" (Templeton 1, 2). Während in Hessen² Schulgeld- und Lernmittelfreiheit schon ab April 1947 an den meisten Schulen gewährt und ab 9. Februar 1949 gesetzlich verankert waren, dauerten entsprechende Maßnahmen in Württemberg-Baden bis in die Zeit der

1 Das am 8. August 1950 inkraft getretene Schulorganisationsgesetz sprach jeder Gemeinde "grundsätzlich wenigstens eine Volksschule" zu (vgl. Merkt, 325). Die streng konfessionelle Trennung tat ein übriges, um die Zahl der ein- und zweiklassigen bayerischen Volksschulen in unverantwortlicher Weise anschwellen zu lassen. Alle mit den Volks- und weiterführenden Schulen zusammenhängenden Reformen waren damit nahezu unmöglich gemacht.

2 Zum Stand der Entwürfe, Gesetzesvorlagen und Entscheidungen der hessischen Schulreform in der letzten Phase der Militärregierung vgl. OMGH 4.

Hohen Kommission.¹ Zur vorgesehenen organisatorischen Schulreform (Schulaufbaugesetz) erklärte OMGUS schon im November 1948, daß die Vorlage zwar unter einem progressiven Kultusminister einem besseren Schulsystem dienen könne, sich ohne eine solche Führung aber wenig ändern werde.² Das Vorhandensein einer weiteren, sehr auf Selbständigkeit bedachten Kultusbehörde in dem künstlich gebildeten Land Württemberg-Baden und die Aussicht auf einen Südweststaat trugen zur Verzögerung bildungspolitischer Reformvorhaben entscheidend bei.

In Bremen - wo Schulsenator Paulmann die Reformziele der amerikanischen Militärregierung weitgehend zu seinen eigenen erklärte - besaßen die ihn unterstützenden Parteien SPD und KPD die Mehrheit. Paulmann lehnte jedoch - wie in Bayern Alois Hundhammer - den amerikanischen Vorschlag ab, bedeutende Teile der Bildungsreform (sechsjährige Grundschule und Beseitigung der bisherigen Überschneidung der Schulformen) auf dem Verwaltungsweg einzuführen.

Der Senator wünschte Popularität und starke Unterstützung seiner Pläne. Er hoffte auch auf Stimmen der Bremer Demokratischen Volkspartei (BDV), die sich mit der CDU in der Opposition befand. In einem Entwurf zum Jahresbericht 1948/49 heißt es: "Accordingly E&CR abandoned hope of securing the legislation by Easter 1948, the beginning of the school year, and agreed to a delay sufficient for a vigorous publicity campaign" (OMGBremen 1, 2).

Paulmann versprach ein Reformgesetz, das die wichtigsten Wünsche der amerikanischen Besatzungsbehörden enthalten sollte, bis Ostern 1949. Am 31. März 1949 schließlich - "it was necessary to maintain a constant pressure", steht dazu im Entwurf des amerikanischen Jahresberichts (OMGBremen 1, 2) - wurde von der Bremer Bürgerschaft ein neues Schulgesetz beschlossen.

1 Vgl. OMGWB 3

2 Vgl. OMGUS 1, 6

Dieses fortschrittliche Gesetz sprach sich für die Koedukation aus, sah das neunte Schuljahr vor, eine Schulpflichtdauer von zwölf Jahren und sechs Jahre Grundschule als gemeinsame Basis aller Schularten. Alle Sekundarstufen waren ebenfalls sechsjährig und Teil der sogenannten Allgemeinen Volksschule. Sämtliche Zweige der Sekundarstufe sollten in einem Gebäude zusammengefaßt werden. Allen ihren Schülern war durchweg der Erwerb der Hochschulreife möglich (vgl. § 25 des Bremer Schulaufbaugesetzes). Der Religionsunterricht wurde auf bekenntnismäßig nicht gebundenen Unterricht in biblischer Geschichte beschränkt. Die Militärregierung bezeichnete das Gesetz als "acceptable" und wies auf seine Bedeutung für die anderen Länder hin (OMGBremen 1, 3).

Das von den Alliierten gemeinsam besetzte Berlin allerdings hatte sich bereits entschieden. Schon am 13. November 1947, als in den Ländern der US-Zone noch keinerlei Aussicht auf neue Schulgesetze bestand, kam in der ehemaligen Reichshauptstadt ein derartiges Gesetz zustande, das seiner Zeit weit voraus war. Nach monatelangen zähen Verhandlungen im Volksbildungsausschuß und in der Vollversammlung nahm die Berliner Stadtverordnetenversammlung das "Schulgesetz für Berlin" in zweiter und dritter Lesung an. Die außerordentlich progressive Vorlage, die mehr als eine Zwei-Drittel-Mehrheit fand, trat am 1. Juni 1948 inkraft.¹ "It is the first school reform bill to be completed and approved in any German area under U.S. military control, and as such is considered one of the most important steps in education since the beginning of the occupation", lobte die amerikanische Militärregierung (OMGUS Monthly Report No. 36, Juni 1948; zit. nach State Dep. 1, 561).

Strittig blieben bis zuletzt die Fragen der Privatschulen, des Religionsunterrichts und des humanistischen Gymnasiums. Die amerikanische Besatzungsmacht konnte gegenüber den Sowjets, die alle privaten Schulen verbieten wollten, schließlich die Zulassung

1 Zu den Änderungsvorschlägen der Alliierten vgl. Kommandatur

der vorhandenen (damals 106) und einer begrenzten Zahl weiterer Privatschulen erreichen; der Antrag der CDU, derartige Schulen völlig freizugeben, "damit alle Eltern, die auf dem Wunsche konfessioneller Erziehung ihrer Kinder beharren, diese Möglichkeit finden könnten",¹ wurde abgelehnt. Ohne Erfolg blieb auch der Versuch, Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach einzuführen. Das Schulgesetz bestimmte dagegen, daß die religiöse Unterweisung Sache der Kirchen sowie der religiösen und weltanschaulichen Gemeinden sei. Die Religionslehrer waren von diesen zu bestimmen und zu bezahlen.

Auch der Antrag, einen voll ausgebauten Zug des humanistischen Gymnasiums vom Beginn des siebenten Schuljahres an in das System der 12jährigen Einheitsschule einzuflicken, kam in der Stadtverordnetenversammlung nicht durch. Die neue Berliner Schule sah jedoch ab der siebenten Klasse ausdrücklich die Möglichkeit vor, eine zweite Fremdsprache, auch Latein, zu erlernen.

¹ Die Lehrgewerkschaft. Mitteilungsblatt 1. Jhg., Nr. 9, 20.11.1947

5. Das Besatzungsstatut -

Ende der amerikanischen Militärregierung

Anfang Januar 1948 gab Außenminister Marshall auf einer Pressekonferenz bekannt, das State Department sei bereit, die Militärregierung zu übernehmen. In den folgenden Monaten legten die drei Westalliierten in einem Statut die Rechte fest, die ihren Besatzungsmächten nach Auflösung der Militärregierungen verbleiben sollten. Das Recht, auf irgendeine Weise bildungspolitische Belange in Deutschland weiterhin mitzubestimmen, war nicht darunter. Das Besatzungsstatut trat mit dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland am 21. September 1949 inkraft. Die Militärregierung, das Office of Military Government for Germany, (United States), wurde schon am 15. August 1949 mit einer maximalen Verlängerungsfrist von 90 Tagen aufgelöst.

Ursprünglich war vom US-Außenministerium ein Besatzungsstatut entworfen worden, das "very heavy, complicated, and legalistic" ausfiel (Acheson, 3). Doch Militärgouverneur Clay konnte sich mit seinem Wunsch durchsetzen, das Statut so knapp wie möglich zu fassen. Die Direktoren der Erziehungsabteilungen der drei Militärregierungen, Robert Birley (Großbritannien), General Schmittlein (Frankreich) und Alonzo Grace, berieten in mehreren Sitzungen die Konsequenzen, die aus dem Statut für ihre Abteilungen zu ziehen seien.¹ Die Direktoren unterbreiteten daraufhin ihren Militärgouverneuren ein Memorandum, in dem sie vorsichtig erklärten, sie seien gemeinsam überzeugt

- "a) of the desirability of having Office (cabinet) status for E&CR Division,
- b) of the need for reinstating an education committee within the organization of High Commission, and
- c) of the need for continuing an educational and cultural program of considerable magnitude in Germany for many years to come" (HICOG 2, 2).

1 Vgl. HICOG 2, 2 und Pilgert 1, 11 f, der HICOG 2 weitgehend wörtlich übernimmt.

Doch die Wünsche der alliierten Erziehungsdirektoren erfüllten sich nicht. Es ging letztlich nur noch darum, ob die Besatzungs-offiziere zum Beispiel noch Schulen besuchen durften, Statistiken anfordern konnten oder das Recht hatten, an deutschen Konferenzen über Erziehungsangelegenheiten teilzunehmen. Während Frankreich diese Rechte beanspruchte und Großbritannien verzichtete, wichen die USA einer definitiven Entscheidung aus.

Durch die Proteste mehrerer Bildungsinstitutionen in den USA gegen das Besatzungsstatut sah sich das Außenministerium mehrfach zu beschwichtigenden Erklärungen veranlaßt. Die Erziehungs-
abteilung von OMGUS hatte eindeutig erklärt: "The Occupation Statute as finally adopted ..., removes completely any reference to education" (OMGUS 8, Report from Germany III, 1). Auf entsprechende Bedenken, die George F. Zook und Herman B. Wells dem Außenministerium vortrugen, erklärte Staatssekretär James Webb: "... (You are assured that there is fundamental agreement within the Department with the thesis cited in your letter that the United States cannot afford to spend billions on economic reconstruction without a more valiant effort in the field of education and cultural relations" (State Dep. 1, 544). Die auf Wunsch der amerikanischen Militärregierung gegründete Commission on the Occupied Areas in Washington, die eine Brücke zu Erziehungsorganisationen in den USA schlagen sollte, begrüßte die Versicherungen, die sie von hohen Regierungsstellen erhalten habe, daß trotz des Besatzungsstatuts die bildungspolitischen Bemühungen der amerikanischen Besatzungsmacht nicht reduziert würden.¹

Die irreführenden Beteuerungen des Außenministeriums dienten jedoch lediglich dem Zweck, die bisher an der Bildungspolitik der Militärregierung direkt oder indirekt Beteiligten nicht vor den Kopf zu stoßen. Die erste offizielle Interpretation

¹ Vgl. Commission on the Occupied Areas 1, 1f

der amerikanischen Haltung erfolgte erst am 17. November 1949 mit der neuen politischen Direktive an den Hohen Kommissar in Deutschland. In dem geheimen Dokument hieß es lediglich, daß die Westmächte trotz des Besatzungsstatuts weiterhin Interesse an Fragen der Erziehung bewahren würden.

Die amerikanische Bildungspolitik ist offiziell nicht für beendet erklärt worden. Die US Military Government Regulations (MGR), die im Absatz 8 die Aufgaben und Ziele dieser Politik und die Kompetenzen der amerikanischen Erziehungsbeamten festlegten, wurden ebensowenig außer Kraft gesetzt wie alliierte Abmachungen (zum Beispiel die Kontrollratsdirektive Nr. 54).¹ Zwar arbeitete die Militärregierung an einer Neufassung der MGR,² doch sie wurde nicht mehr verabschiedet. Die Schwierigkeiten, alle Beteiligten zu einer Einigung zu bringen, waren zu groß.

Schon im Dezember 1948 hatte das Control Office von OMGUS, eine den einzelnen Abteilungen übergeordnete Koordinierungs- und Kontrollstelle, die Vorschläge der Erziehungsabteilung für eine neue MGR als zu weitgehend abgelehnt. Nach der Errichtung eines westdeutschen Staates werde der Militärregierung keine Möglichkeit mehr bleiben, "to require German compliance with Military Government educational principles" (OMGUS 18, 1). General Clays Ansicht erfordere "the termination of the issuance of binding directives on school organization, curricula, course content, the opening of new educational institutions and the other matters now requiring MG approval" (OMGUS 18, 2). Abschließend wies das Control Office jedoch auf die Dringlichkeit neuer bildungspolitischer Richtlinien hin: "...It is not only highly desirable but most urgent that the revised Title 8 be published as soon as possible in order that Laender OMG's may

1 Vgl. HICOG 2, 4 und Pilgert, 12

2 Vgl. die verschiedenen Entwürfe von MGR, Title 8 im FRC, box 353-2/5

have an up-to-date statement of policy guidance" (OMGUS 18, 3). Gerade das aber geschah nicht. Die Erziehungs-offiziere erhielten keine gültigen Instruktionen über ihre neuen Aufgaben.

Im Dezember 1949, einen Monat nachdem der letzte Leiter der Erziehungsabteilung unter OMGUS, Alonzo Grace, in die USA zurückgekehrt war, erneuerten die amerikanischen Erziehungs-offiziere die von Grace bekämpften Reform-Richtlinien. Bei einer Konferenz in Bad Nauheim umrissen die Offiziere "Conditions, which should be established and maintained in German public education under the Office of the U.S. High Commissioner for Germany" (HICOG 1, 17). Diese, in 57 Punkte aufglieder-ten Forderungen bestanden weitgehend aus einer Zusammenfassung der bisherigen Zielvorstellungen amerikanischer Bildungspolitik in Deutschland (vgl. Anhang S. 179).¹ Die Notwendigkeit von Reformen wird - entgegen den politischen Veränderungen - aus-drücklich betont: "To stimulate and promote a democratic German state and society it is recognized that fundamental changes must be made in the structure of the school system and in the experience of children in daily school living" (HICOG 1, 15).²

Die Zielvorstellungen der offiziellen, nun vom State Department bestimmten Bildungspolitik wichen jedoch entscheidend von den

1 Vgl. HICOG 3

2 Die Autoren werden in ihrer Haltung unterstützt von einer Kommission, die im Juli 1949 ihren Bericht vorgelegt hatte. Diese "U.S. Information and Exchanges Survey Mission" stellte fest: "... (T)he reform of German education in-volves much more than the elimination of Nazism; it involves the creation of a democratic philosophy of education, a demo-cratic plan of school organization and democratic practices, because German education never was democratic" (zitiert nach Pilgert, 18). Es gebe in Deutschland eine Minderheit libe-raler Erzieher, die ein demokratisches Bildungsverständnis hätten. Ihr Kreis müsse vergrößert und unterstützt werden. Vgl. Hopkins, 15.

Forderungen der in Deutschland tätigen amerikanischen Erziehungsoffiziere¹ ab. Im gleichen Monat, in dem diese Offiziere - zum letzten Mal - ihre Forderungen nach einer Schulreform im besiegten Deutschland unterstrichen und zusammenfaßten, gab das Bureau of German Affairs im Außenministerium den Inhalt seiner zukünftigen Bildungspolitik in Deutschland bekannt. Außer der Forderung nach einer Mindest-Schulpflicht einschließlich des fünfzehnten Lebensjahres enthält das kurze unverbindliche Dokument keine konkreten Erneuerungsvorschläge mehr.² Der Versuch der amerikanischen Besatzungsmacht, im besiegten Deutschland eine Reform des Bildungssystems zu erreichen, war zu Ende.

- 1 Zuletzt unter OMGUS 71 Personen. In der Zeit der Umwandlung des Büros der Militärregierung in das des Hohen Kommissars wurde diese Zahl auf 42 reduziert (Vgl. Pilgert, 21 f).
- 2 "a. The education of children and youth should be so organized and developed that: (1) each individual irrespective of race, class, creed or economic status shall have equal access to education; (2) each individual be allowed to pursue that form or type of educational opportunity for which he is endowed.
- b. Compulsory full-time school attendance should be required for all between the ages of six and at least fifteen - and thereafter, for those pupils not enrolled in full-time educational institutions, at least part-time compulsory attendance up to the completed age of eighteen years.
- c. The content of the curriculum, textbooks and materials of instruction should: (1) emphasize education in civic rights and responsibilities; (2) stimulate tolerance of and willingness to cooperate with people of another race or creed; (3) promote understanding of and respect for the language and culture of other nations without prejudice to any; (4) make the maximum contribution toward the maintenance of world peace and international co-operation" (Byroade, 48).

IV. Ergebnisse

Die alliierten Kriegsgegner Deutschlands versuchten nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges in ihren Besatzungszonen zu Recht ein Ideal und System der Erziehung zu ändern, das nach ihrer Überzeugung versagt hatte. Die vier Besatzungsmächte erkannten die Schwächen der ständisch gegliederten deutschen Schule: Sie gewährte keine Chancengleichheit, war zu elitär, zu wenig durchlässig, zwang die Eltern zu verfrühter Entscheidung über die Zukunft ihrer Kinder und vermittelte zu einseitiges Wissen. Die Alliierten - nicht nur die USA - waren der Ansicht, daß dieses Schulsystem einen Teil der Verantwortung trug für das, was in Deutschland geschehen konnte: es half, eine gefügte Gesellschaft zu ermöglichen, die dem Nationalsozialismus keinen ausreichenden Widerstand entgegenzusetzen vermochte.

Der gesellschaftsverändernde Effekt einer neuen Erziehung in Deutschland wurde von der amerikanischen Militärregierung stark überschätzt. Beeinflußt von dem damals weniger als heute erschütterten Glauben an Volkserziehung - die "fast leidenschaftliche Hoffnung auf eine Beeinflussung der Zivilisation nach richtigen und besseren Gesichtspunkten" (Kilpatrick, 137) - erkannten die verantwortlichen US-Offiziere nicht, daß eine so entscheidende Strukturwandlung wie sie die Reform des gesamten Bildungswesens bedeutete, nicht ohne eine vorangegangene Änderung der Sozialstruktur und des Bewußtseins der Gesellschaft möglich war.¹

¹ Nur so ist auch die Gleichförmigkeit und Starrheit der Argumente gegen die vorgesehenen Reformen zu verstehen - vgl. die immer wiederkehrende bayerische "Furcht" vor einem 'drohenden Bildungsproletariat', mit der ein Großteil der Neuerungen abgewehrt wurde. Doch noch 1968 kommt Walter Tröger zu der Ansicht: "So gehört das Schreckgespenst des 'Abiturientenproletariats', wie in den aus unmittelbarem Miterleben geschriebenen Ausführungen Paulsens und Lehmanns nachzulesen ist (Paulsen II 1921, S. 687), seit über 80 Jahren zum eisernen Bestand der Reformgegner" (Tröger, 30). Vgl. Paulsen.

Die an progressiven Versuchen der Bildungserneuerung gewiß nicht arme deutsche Reformtradition beweist, daß auch die geglücktesten und heute noch gültigen Reformpläne nicht oder nur ansatzweise verwirklicht werden konnten, weil diese gesellschaftlichen Voraussetzungen, allen voran das Verständnis und die Zustimmung der Bürger, fehlten. Ein Erziehungssystem spiegelt die Gesellschaft wider, in der es funktioniert. Weil dieses System aber von den politischen, sozialen und kulturellen Bedingungen der Gesellschaft nicht zu trennen ist, kann es unabhängig von diesen Bedingungen nur durch Zwang reformiert werden. John Gimbel kommt zu einem ähnlichen Schluß, wenn er allgemein über die Besatzungspolitik erklärt, die Amerikaner seien so vorgegangen, "als wären Entstehung und Entwicklung der Demokratie ein natürlicher Prozeß, den man nur vor bösen Gegenkräften zu schützen brauche" (Gimbel 2, 19).

Wenn in der weitreichenden Zerstörung der deutschen Gesellschaft nach 1945 eine Chance zu sehen war, über ein erneuertes Bildungssystem und -ideal neue Werte für diese geschädigte Gesellschaft setzen zu können, so wurden die Reformer bitter enttäuscht: "There was no passionate intellectual impetus, no drive to create a new educational system that could serve as a basis for the reconstruction of society" (Bardenhewer, 1).

Die andere Möglichkeit, den Deutschen die Reform ihres Schulsystems zwangsweise aufzuerlegen, ist - wie in der vorliegenden Arbeit gezeigt wurde - von der amerikanischen Militärregierung schon zu Beginn ihrer Arbeit verworfen worden. Trotz der amerikanischen Überzeugung von der Notwendigkeit und Dringlichkeit erzieherischer Erneuerung in Deutschland, war nicht vorgesehen, den Deutschen die bildungspolitische Selbstbestimmung - auch nur für gewisse Zeit - zu verweigern, um die geplanten Reformen über die Köpfe der Betroffenen hinweg in die Tat umzusetzen und ihre Verwirklichung zu garantieren. Die amerikanische Militärregierung wählte bewußt den schwierigeren und langwierigeren demokratischen Weg der Bildungsreform. Die spätere vereinzelte Flucht in Befehle und Direktiven am Ende der Besatzungszeit,

als selbst die minimalsten Vorhaben in Bayern zu scheitern drohten, beschleunigten zwar die gewünschten Maßnahmen (z.B. in der Schulgeldfrage), schufen aber eine Spannung zwischen den zuständigen deutschen und amerikanischen Behörden, die eine weitere freiwillige Zusammenarbeit nahezu unmöglich machte.

Die Militärregierung nahm in Kauf, daß Selbstbestimmung und Freiheit der Entscheidung zur Verlangsamung der Schulreform führten. Daß das wachsende und von den Amerikanern angestrebte demokratische Selbstverständnis der Deutschen die US-Vorhaben zunehmend erschwerte und schließlich in einem Teil der Länder scheitern ließ, sah die amerikanische Regierung nicht voraus.

Da die amerikanische Besatzungsmacht alle Reformen als Maßnahmen der deutschen Behörden wünschte - sie wollte nur beratend im Hintergrund bleiben - konnte sie nicht öffentlich und mit Nachdruck für ihre Pläne werben. Das geschah erst sehr viel später, als sie sich gezwungen sah, ihre Vorstellungen gegen deutsche Angriffe zu verteidigen. Durch die Politik des "assist and advise" blieb es der Militärregierung versagt, den für die Reform notwendigen Wandlungsprozeß der öffentlichen Meinung in Schul- und Bildungsfragen selbst herbeizuführen. Vor allem gelang es OMGUS nicht, die unkundigen Schülereltern zu seinen Verbündeten zu machen. Sie blieben weitgehend uninformatiert über die amerikanischen Vorhaben. Die öffentliche Meinung und die Parlamente wurden zunehmend von den vor allem in Bayern und Württemberg-Baden oppositionell zu den Neuerungen eingestellten Kultusministerien beeinflußt.

In der Zusammenarbeit mit diesen Behörden machte die Militärregierung den Fehler, ihre Ideen nicht in ausreichendem Maße als Fortsetzung der historischen pädagogischen Erneuerungsbestrebungen auf deutschem Boden zu erklären. Obwohl die Amerikaner in sehr vielen Punkten mit der Kritik und den Änderungsvorschlägen der Reformer der Weimarer Zeit übereinstimmten - und dies auch verschiedentlich zum Ausdruck brachten -, gelang

es ihnen nicht, die US-Bildungspolitik mit der deutschen Tradition der Reform zu verbinden. In den amerikanischen Intentionen sahen die Deutschen keine Kontinuität zu vergleichbaren Forderungen der Volksschullehrerschaft 1848, des "Allgemeinen Deutschen Lehrervereins" 1914, der Reichsschulkonferenz 1921 oder der deutschen Sozialdemokraten dieser Jahrzehnte. Die Vorhaben der Besatzungsmacht wurden als Eingriffsversuche des Siegers und fälschlicherweise als spezifisch amerikanisch und daher als für deutsche Verhältnisse ungeeignet empfunden. So entstand ein "antiamerikanische(r) Affekt in Fragen der Pädagogik" (von Hentig, 320), der - damals und später - der Erhaltung des alten dreigliedrigen Schulsystems diene.

Schon vor der konkreten Inangriffnahme von Reformmaßnahmen hatten die mit Erziehungsaufgaben befaßten US-Sonderoffiziere mit Schwierigkeiten zu kämpfen, die dem Erfolg ihrer Arbeit entgegenstanden. Die Vorkriegsplanung der amerikanischen Erziehungs-offiziere hätte wesentlich früher durch verbindliche Richtlinien der Regierung gestützt werden müssen. Präsident Roosevelt jedoch hatte es abgelehnt, detaillierte Pläne vor dem Ende der Feindseligkeiten anzuerkennen. Weiter hätte die Diskussion um re-education als Charakteränderung der besiegten Deutschen rechtzeitig beendet werden müssen. Denn das nur für kurze Zeit geltende, mit Entnazifizierung, Kollektivschuld und ideologischer Umerziehung verbundene re-education-Konzept prägte sehr nachteilig die Meinung der Deutschen von der amerikanischen Besatzungspolitik. Die schließlich erlassene Direktive JCS 1067 an den Militärgouverneur in Deutschland stand einer konstruktiven Bildungspolitik völlig entgegen. Genaue und realistische Diagnosen und verbindliche Pläne zur Schulreform kamen - trotz langer Vorkriegsplanung - Ende 1946 sehr spät. Geradezu unverantwortlich war es, die Abteilungen Education and Religious Affairs von OMGUS und in den Militärregierungen der Länder der US-Zone bis 1948 erheblich unterbesetzt zu lassen.

Daß für die Ausführung der amerikanischen Bildungspolitik vier Jahre lang eine Militärregierung und nicht eine Zivilverwaltung

verantwortlich blieb, war wohl unabänderlich, aber von entscheidendem Nachteil für diese Politik. Denn es ist grundsätzlich zu fragen, ob es für eine militärische Besatzungsmacht möglich ist, eine Gesellschaft und ihr Erziehungswesen demokratisch zu erneuern - eine Gesellschaft, die in ihrem Glauben gebrochen und in ihrer Macht besiegt wurde und die Demütigung der Besetzung hinnehmen muß. Dieser, auch von der Militärregierung erkannte Widerspruch war und bleibt unaufhebbar. Seine Folgen mußten in Kauf genommen werden.

Außerordentlich ungünstig wirkte sich endlich die Uneinigkeit der Alliierten aus. Ihre gemeinsamen bildungspolitischen Richtlinien (zum Beispiel die von den US-Offizieren bevorzugt benutzte Kontrollratsdirektive Nr. 54) verloren durch die Spaltung der Sieger an Gewicht und Bedeutung. Der Ost-West-Konflikt setzte erst der gemeinsamen, dann der amerikanischen Reformpolitik ein rasches Ende. Trotz der - zu diesem Zeitpunkt nicht mehr angebrachten - Proteste sämtlicher in der US-Zone tätigen Erziehungsoffiziere war die amerikanische Regierung nicht bereit, sich im Besatzungsstatut Einspruchsrechte auf dem Gebiet der Erziehung vorzubehalten. Mit der Auflösung der Militärregierung endete zu Recht auch jede Möglichkeit amerikanischer Einflußnahme auf das deutsche Bildungswesen.

Als im September 1949 das Besatzungsstatut mit dem Grundgesetz der Bundesrepublik Gültigkeit erhielt, hatte die amerikanische Militärverwaltung trotz ihrer begangenen Fehler, Versäumnisse und Unzulänglichkeiten eine Reihe von praktischen Erfolgen in der Bildungspolitik erreicht. Die Erfolge waren dort am größten, wo die amerikanischen Zielvorstellungen von ebenfalls reformwilligen und aufgeschlossenen Deutschen geteilt wurden, also in den aufgeklärten Stadt-Sektoren Berlin und Bremen und dem SPD-regierten Land Hessen.

Die bemerkenswerten Abschnitte über Erziehung in der hessischen Verfassung und die Schulgesetze von Bremen und Berlin kamen den Wünschen der Besatzungsmacht sehr nahe. Während in den konservativeren Flächenstaaten Bayern und Württemberg-Baden auch nach

vierjähriger Besetzung keine umwälzenden Reformen erzielt werden konnten, entschieden sich die übrigen Länder der US-Zone für Schulgeld- und Lernmittelfreiheit, eine längere Grundschulzeit und eine Schuldauer von 12 Jahren, ermöglichten das neunte Schuljahr und freiwillig zu besuchende Schulkindergärten und unternahmen erste Schritte zur Beseitigung der bisherigen Überschneidung der Schulformen (am konsequentesten in Berlin), führten neue Curricula und die Koedukation ein und schufen die Schultrennung nach Konfessionen ab.

Die genannten Neuerungen sind natürlich nicht ausschließlich Ergebnisse amerikanischer Initiativen. Progressive deutsche Schulreformer sicherten sich häufig nur die Unterstützung der Militärregierung für ihre bildungspolitischen Maßnahmen. In Berlin kam noch das Mitspracherecht der übrigen Alliierten hinzu.

Über die unmittelbaren Erfolge hinaus regten die Amerikaner die Diskussion um die Bildungserneuerung in außerordentlich nützlicher Weise an und richteten sie auf Ziele, die heute noch Gültigkeit haben. Daß die Militärregierung damals nicht alle ihr zur Verfügung stehenden Mittel ausnützte - denkbar wäre die rasche, eventuell auch zwangsweise Einrichtung von Versuchsschulen nach amerikanischen Vorstellungen gewesen - ist heute unerheblich. Bei dem Versuch, das Erziehungswesen im besiegten Deutschland demokratisch zu erneuern, handelt es sich um ein beispielloses geschichtliches Unterfangen,¹ für das keine Erfahrungen vorlagen und in dem alle Beteiligten, Sieger wie Besiegte, zu lernen hatten. Die spätere, mehr als schleppende Entwicklung einer neuen, menschengerechten und fortschrittlichen Erziehung in den übrigen Ländern der Bundesrepublik zeigt - von der Arbeit des "Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen" bis zu den Schwierigkeiten der Bundesregierung, einen Bildungsgesamtplan aufzustellen -, daß der Widerstand der Reformgegner sich nicht allein gegen die amerikanische Besatzungsmacht richtete.

1 Die Maßnahmen amerikanischer Lehrer in Manila sind nicht vergleichbar.

ANHANG

Dokumente

Vergleich

des Berichts der United States Education Mission to Germany
(20.9.1946) mit

der Direktive von General Clay an die Militärregierungen der
Länder (8.1.1947),

Titel 8 der Verordnungen der Militärregierung (10.6.1947),

der Kontrollratsdirektive Nr. 54 (25.6.1947),

dem Beschluß der Bad Nauheimer Konferenz amerikanischer
Erziehungs-offiziere (Dezember 1949) und

dem Bildungsbericht der Deutschen Bundesregierung (12.6.1970).

(Die Numerierung der zehn Punkte umfassenden Kontrollrats-
direktive Nr. 54 entspricht dem Original. Sie wurde zur
besseren Vergleichbarkeit auf die anderen Dokumente übertragen.)

Bericht der United States Education Mission to Germany
(Zook-Report) vom 20. September 1946 (Auszüge)¹

1. Eine Begrenzung der Chancen auf Grund der sozialen und wirtschaftlichen Lage läßt sich nicht verantworten... das Erziehungsprogramm (ist) den verschiedenen Fähigkeiten anzupassen. (Betont wird) die Notwendigkeit erzieherischer Einrichtungen für kleine Kinder unter sechs Jahren.
Das Mindeste, was die Schulen tun können, ist alle ohne Unterschied der sozialen Klassen zuzulassen und in allen die Achtung für alle notwendige Arbeit zu wecken, ohne die einzelnen zu einer vorzeitigen und deshalb beklagenswerten Berufswahl zu verdammen.

2. Alle höheren Schulen sollen schulgeldfrei sein...

- 3./4. Die Volksschulen, die höheren Schulen und die Berufsschulen sollen weit mehr als bisher vereinigt werden zu einem umfassenden Schulsystem für alle Kinder und Jugendlichen unter dem Hochschulalter...
Die Bezeichnungen "elementar" und "höher" in der Erziehung sollten in erster Linie nicht als zwei verschiedene Arten oder Qualitäten des Unterrichts angesehen werden..., sondern als zwei aufeinanderfolgende Schulabschnitte, wobei die Elementarschule die Klassen 1 bis 6, die höhere Schule die Klassen 7 bis 12 umfaßt. In diesem Sinne sollten die Berufsschulen als Teil des höheren Schulwesens gelten.

¹ Zook 1. Die Auszüge stammen aus der deutschen Übersetzung des Zook-Reports. Diese Übersetzung wurde den zuständigen deutschen Behörden und den Lehrkräften aller Schulen überreicht und bei Diskussionen mit der Militärregierung benutzt.

Zook-Report (Fortsetzung)

5. (Es) muß verlangt werden, daß der gesamte Lehrplan für die Erziehung zu einer demokratischen Haltung wichtige Beiträge leistet.
Die wichtigste Änderung, die in allen deutschen Schulen notwendig ist, ist eine grundsätzliche Umgestaltung der sozialwissenschaftlichen Fächer. Die Schüler müssen die aktiven Träger des Lernvorganges sein.
6. Unterricht in einer fremden Sprache schon in der 5. Klasse ... in wahlfreien Kursen...
7. ... wird empfohlen, daß... die Berufsberatung zu einem ständigen Bestandteil des Erziehungswesens gemacht wird, und daß für diesen Zweck ausgebildete Kräfte angestellt werden.
8. -
9. (Früher war) die Ausbildung der höheren Lehrer von der der Volksschullehrer fast völlig getrennt... (Beim Neuaufbau der Lehrerbildung sollte dieses zweiteilige System vermieden werden)... der Ausbildungsplan für die Volksschullehrer (muß) mindestens drei, wenn möglich vier Jahre nach der Reifeprüfung... umfassen (Ausbildung an Universitäten oder pädagogischen Instituten mit Universitätsrang).
10. Die Verwaltung des Bildungswesens ist jetzt eine Sache der Länder und sollte es auch bleiben.
(Ziel einer Verwaltungsreform ist) eine engere Beziehung zwischen allen Schularten im Kreis sowie zwischen den Schulen und den Ministerien... sobald die Zeit dafür günstig ist, (sollen) öffentliche Aussprachen von Eltern und Bürgern entstehen, die an der Planung eines demokratischen Schulwesens mithelfen.
- (11.) In (den) Verfassungen (der drei Länder der amerikanischen Besatzungszone) wird die Frage der Bekenntnis- oder Simultanschulen vom deutschen Volk selbst in einem demokratischen Verfahren entschieden werden. (Volksabstimmung über die Verfassungen).

Clay-Direktive an die Militärregierungen der Länder
vom 8. Januar 1947¹

1. Kindergartens wherever necessary as part of regular school service. Consolidation of ungraded schools wherever possible.
2. -
3. Compulsory school attendance for all from 6 to 15 years, compulsory part time education from 15 to 18 years.
4. Schools to form comprehensive educational system to serve all children, 2-track system and overlapping of schools to be eliminated. Elementary and secondary to mean two consecutive levels, not two different types or qualities of education. All schools for grades 7 to 12 to be considered secondary schools. Larger secondary school units to offer vocational courses as well as academic. Part-time schooling to include reasonable amount of general instruction as well as vocational.
...

1 OMGUS 14

Clay-Direktive (Fortsetzung)

5. Educational aims to include attainment of democratic modes of living through stress on social studies in all schools.
6. -
7. -
8. Medical supervision and health education to be legally secured.
9. Teacher education to be on post-secondary level and made the responsibility of university faculties of education or equivalent institutions. Salary schedules to be commensurate with training.
10. Local community to have active part in school administration. All schools to be maintained by general taxation. Administration and supervision of all schools to be on 2 levels only: Land and Kreis.
- (11.) If in constitution, the establishment of inter-denominational and denominational schools side by side, with safeguards for educational standards.
Private schools to be permitted where they do not interfere with main objectives.

Titel 8 der Verordnungen der Militärregierung (Military Government Regulations 8-201.3) vom 10. Juni 1947 (Auszug)¹

1. There shall be equal educational opportunity for all.
2. There shall be free tuition for all public schools; free textbooks and materials, and school maintenance grants for those who need aid.
3. Compulsory full-time school attendance will be required for all between the ages of six to fifteen - and part-time compulsory attendance from sixteen to eighteen years of age.
4. Schools for the compulsory periods shall form a comprehensive educational system to serve all youth. The two-track system and all overlapping of elementary and secondary schools will be abolished. The terms elementary and secondary shall mean two consecutive levels of instruction, not two types or qualities of instruction.

1 OMGUS 17

Titel 8 der Verordnungen der Militärregierung (Fortsetzung)

5. All schools shall lay emphasis upon education for civic responsibility and a democratic way of life, both by means of the curriculum and by the organization of the school itself.
6. School curricula shall promote international good-will and understanding in every way possible.
7. Professional educational and vocational guidance shall be provided for all.
8. Health supervision and health education shall be provided in all schools.
9. All teacher education shall be on a university level.
10. The administration of the schools will be democratic and sensitive to the wishes of the people.
- (11.) Where the constitutions permit the establishment of inter-denominational and denominational schools side by side, the school law should safeguard their educational standards with regard to grading, staff, equipment, and the like.

Direktive Nr. 54 der Alliierten Kontrollratsbehörde,
Kontrollrat, vom 25. Juni 1947¹

1. There should be equal educational opportunity for all.
2. Tuition, textbooks and other necessary scholastic material should be provided free of charge in all educational institutions fully supported by public funds which cater mainly for pupils of compulsory school age; in addition, maintenance grants should be made to those who need aid. In all other educational institutions, including universities, tuition, textbooks, and necessary material should be provided free of charge together with maintenance grants for those in need of assistance.
3. Compulsory full-time school attendance should be required for all between the ages of six and at least fifteen - and thereafter, for those pupils not enrolled in full-time educational institutions, at least part-time compulsory attendance up to the completed age of eighteen years.
4. Schools for the compulsory periods should form a comprehensive educational system. The terms "elementary education" and "secondary education" should mean two consecutive levels of instruction, not two types or qualities of instruction which overlap.

¹ State Dep. 1, 550

Direktive Nr. 54 (Fortsetzung)

5. All schools should lay emphasis upon education for civic responsibility and a democratic way of life, by means of the content of the curriculum, textbooks and materials of instruction, and by the organization of the school itself.
6. School curricula should aim to promote understanding of and respect for other nations and to this end attention should be given to the study of modern languages without prejudice to any.
7. Educational and vocational guidance should be provided for all pupils and students.
8. Health supervision and health education should be provided for all pupils and students. Instruction will also be given in Hygiene.
9. All teacher education should take place in a university or in a pedagogical institution of university rank.
10. Full provision should be made for effective participation of the people in the reform and organization as well as in the administration of the educational system.

Beschluß der Bad Nauheim Conference of Education Officers
im Dezember 1949 (Auszug)¹

"Conditions which should be established and maintained in
German Public Education"

1. -

2. Tuition, textbooks and other necessary learning materials should be provided free of charge at least throughout the period of compulsory school attendance in all educational institutions supported by public funds.
Maintenance grants should be provided when necessary to make continued school attendance possible.

3. Full time attendance should be compulsory until the student is fifteen years of age and thereafter on either full-time basis until he has completed the program of the secondary school or on a part-time basis until he has reached his eighteenth birthday.

4. Elementary and secondary education should be regarded as two consecutive levels which do not overlap and which should be fully comparable in quality.
The rigid separation of children in two tracks or schools should be minimized; those enrolled in different programs should have experiences in common both within and outside of the classroom. The transfer of a student from one school to another or from one program to another within a school should be facilitated.
All public schools for the compulsory attendance period should be organized as a unit under a single equal administration. The curriculum of the academic secondary school should include general vocational experiences; the vocational school should provide opportunities for a broader general education. Schools of both types should participate jointly in their co-curricular activities.

1 HICOG 1

Beschluß der Bad Nauheim Conference (Fortsetzung)

5. The internal organization and administration of the schools should be democratic in nature with administrators, teachers and students participating freely in the educational planning. Provision should be made for the improvement of child and parent relationships through the mutual cooperation of parents with schools of all types.
The area of the social studies should be expanded in the curriculum to provide increased opportunities to study and experience human relationships.
The values of democratic home and family life should be emphasized in the curriculum of all schools.
Textbooks and other materials of instruction should be based upon the learning needs and experiences of the child and should provide both individual and group activities which promote civic responsibility and democratic ways of living.
6. The curriculum should promote international understanding and good will. The study of contemporary cultures and their respective languages can be used as a means to this end.
7. -
8. Public health should be promoted through a program of health education and health services for all.
9. Teacher education institutions are higher institutions and should be on a post-secondary school level; entering students should have the abitur or its equivalent.
All elementary, secondary and vocational school teachers should have an equivalent level and quality of preparation including general education, professional education, and appropriate fields of concentration.
Teacher education programs should include preparation and experience in research.
10. Administrative responsibility should be transferred in the fullest possible measure to the local level.
The administration and supervision of the schools should be only on the Gemeinde, Kreis and Land levels. Local initiative should be encouraged at all times.
The administration of the schools at all levels should be non-partisan and non-sectarian.
Adequate provision should be made for the effective participation of the people in the organization and administration of the schools which should reflect at all times the needs recognized by the community.
- (11.) The establishment of additional schools in a community for religious or other reasons should be prohibited if the educational standards of the community are thereby lowered. Private schools should be permitted. ...

Kernsätze aus dem "Bildungsbericht '70. Die bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung" vom 12. Juni 1970, fußend auf dem "Strukturplan für das Bildungswesen", den die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates am 14. Februar 1970 vorlegte.

1. Das deutsche Bildungssystem (ist) im 19. Jahrhundert nicht nach demokratischen, sondern nach ständisch-obrigkeitsstaatlichen Ordnungs- und Bildungsvorstellungen gestaltet worden... Durch sein Ausleseverfahren trägt das dreigliedrige Schulsystem dazu bei, die überkommene soziale Schichtung zu erhalten. (Es hilft weder), das Recht auf Bildung zu verwirklichen, noch erfüllt es die Forderung nach Modernisierung und Demokratisierung.

Der Verfassungsgrundsatz der Chancengleichheit muß durch eine intensive und individuelle Förderung aller Lernenden in allen Stufen des Bildungssystems verwirklicht werden.

Nach wie vor sind Kinder aus sozial schwächeren Schichten der Bevölkerung durch das gegenwärtige Bildungssystem benachteiligt... Bisher gibt es fast keine Hilfen für Kinder, die durch ihre soziale Herkunft sowie ihr häusliches Sprachmilieu benachteiligt und durch fehlende Lernanreize in ihrer Umwelt weniger gut auf die Anforderungen des schulischen Lernens und Zusammenlebens vorbereitet sind.

2. -

3. -

4. ... die Trennung zwischen den Schularten und zwischen den Hochschulformen (muß) abgebaut werden. Mit der Entwicklung eines umfassenden differenzierten Gesamtschul- und Gesamthochschulsystems soll in der Bundesrepublik ein demokratisches und effizientes Bildungswesen entstehen... Hauptschule, Realschule und Gymnasium sollen schrittweise zu einem Gesamtschulsystem zusammengefaßt werden. Die punktuelle Auslese nach dem vierten Schuljahr soll durch ein gegliedertes System individueller Förderung in den Klassen 5 und 6 (Orientierungsstufe) und eine wachsende Auswahlmöglichkeit zwischen verschiedenen Pflicht- und Wahlfächern in den Klassen 7 bis 10 der Sekundarstufe I ersetzt werden.

Für alle Jugendlichen wird ein erster Sekundarschulabschluß (Abitur I) nach zehnjähriger Schulzeit angestrebt.

Ein zweiter Sekundarschulabschluß (Abitur II) soll eingeführt werden, der je nach der Wahl von Schwerpunkten stärker auf berufliche oder Hochschulbildung ausgerichtet ist.

In der Sekundarstufe II sollen bisher getrennte allgemeine und berufliche Bildungsgänge verbunden angeboten werden. Der Prozeß der Integration soll durch entsprechende Curricula erprobt und schrittweise vollzogen werden.

Kernsätze aus dem "Bildungsbericht '70" (Fortsetzung)

5. Die einseitig philologisch-historische Ausrichtung des traditionellen deutschen Bildungsbegriffs ... (wird) nicht den Bedingungen einer industriellen Gesellschaft gerecht, deren Existenz und Entwicklung in zunehmendem Maße sowohl von Naturwissenschaft und Technik als auch von der Fortentwicklung der Human- und Sozialwissenschaften abhängt. - Lehrpläne und Curricula müssen Bildungsangebote bereitstellen, die den unterschiedlichen Lernfähigkeiten und Lerninteressen des einzelnen Schülers besser als bisher gerecht werden. - Die Demokratisierung des Zusammenlebens in der Schule ist wesentliche Voraussetzung für den Erfolg der Reformen. Lehrer und Eltern sollten deshalb mehr als bisher an Entscheidungen über innerschulische Angelegenheiten beteiligt werden.
6. -
7. Die Bundesregierung hält den Ausbau eines koordinierten Systems von schulpsychologischer Betreuung, Bildungsberatung und Berufsberatung für eine wichtige Aufgabe.
8. -
9. Die Bundesregierung geht davon aus, daß der Lehrerberuf auf allen Stufen des Bildungswesens eine gleich verantwortungsvolle Tätigkeit ist. Die Ausbildungsgänge werden nach Stufenschwerpunkten... und nach Fachbereichen, nicht mehr nach Schularten differenziert.
10. -

Zu den Quellen

Das unveröffentlichte Quellenmaterial, das dieser Arbeit zugrundeliegt, besteht zum größten Teil aus den Akten der amerikanischen Militärregierung in Deutschland, dem Office of Military Government for Germany (US), kurz OMGUS genannt. Zu diesen OMGUS-Dokumenten gehören die Schriften des Hauptquartiers der Militärregierung in Berlin, der Militärregierungen in Bayern, Württemberg-Baden, Hessen und Bremen und des amerikanischen Stabes beim Alliierten Kontrollrat in Berlin. Nahezu alle Dokumente dieser Besatzungsämter befinden sich im Federal Records Center in Suitland/Maryland, einem kleinen Ort in der Nähe von Washington, D.C. Dieses Bundesarchiv beherbergt darüberhinaus einen Teil der Akten der mit der Militärregierung verbundenen Einrichtungen, Organisationen und Ministerien.

Die Benutzung der in Suitland gelagerten Dokumente ist mit Schwierigkeiten verbunden. Abgesehen von strengen Sicherheitsvorkehrungen hat das Pentagon angeordnet, daß jedes Blatt vor einer Einsichtnahme auf den Grad seiner Vertraulichkeit hin geprüft werden muß. Papiere mit den Vermerken "Secret" oder "Top Secret" werden aus den Ordnern entfernt, bevor man sie ausgehändigt bekommt. Dabei ist nicht zu erfahren, um welche geheimen Papiere es sich handelt. Ausländer erhalten - im Gegensatz zu amerikanischen Staatsangehörigen - auch keine Möglichkeit, einen Antrag auf Freigabe zu stellen. (Amerikaner können diese Clearance bekommen, das heißt, sie dürfen handschriftliche Auszüge aus derart klassifizierten Schriften machen und müssen sie dann den betreffenden Behörden zur Freigabe vorlegen.) Papiere mit den Vermerken "Restricted" oder "Confidential" werden zwar ebenfalls entfernt, können aber vom Leiter der Archivabteilung nach eigenem Ermessen freigegeben werden.

Anglo-amerikanische Dokumente aus der Zeit vor der Errichtung der Militärregierung, der Vorbereitungsperiode unter SHAEF (Supreme Headquarters, Allied Expeditionary Forces), und alle anderen alliierten Unterlagen sind grundsätzlich, ohne Rücksicht

auf ihren Inhalt, nicht zur Einsichtnahme freigegeben. Sie können nur mit englischer bzw. englischer und französischer Erlaubnis ausgewertet werden. Diese Regelung macht eine genauere Untersuchung der amerikanischen Bildungspolitik im frühen Stadium der gemeinsamen englisch-amerikanischen Planungen in England außerordentlich schwierig. Ich war deshalb auf die bei den OMGUS-Akten zu findenden Schriften dieser Zeit angewiesen.

Haupthindernis für die Erfassung und zügige Durchsicht des sehr umfangreichen Dokumentenmaterials in Suitland ist das Fehlen eines brauchbaren Katalogs, verbunden mit einer selbst für die Archivare kaum überschaubaren Unordnung. Die Umzüge des gesamten Archivs von Kansas City, dem ersten Aufbewahrungsort, nach Alexandria und schließlich in ein neues, eigens dafür errichtetes Gebäude in Suitland haben ein übriges getan.

Dazu ist zu sagen, daß die Aktenbestände der amerikanischen Militärbehörden, gleich welcher Dienststelle und welcher Ebene, heute noch so in ca. 10.000 Kartons liegen, wie sie in Deutschland eingepackt und in 17 Schiffsladungen nach Amerika gebracht worden sind. Das bedeutet: Geheimes befindet sich neben Presseverlautbarungen, Beschwerden über fehlende Schreibtische oder Telefonanschlüsse sind neben Protokollen über interne Sitzungen von Erziehungsbeamten zu finden, Entscheidendes liegt neben Makulatur.

Das gesamte Material ist nicht katalogisiert. Es gibt lediglich Aufstellungen über die einzelnen Abteilungen und Listen mit den Aufschriften der Ordner; durchschnittlich 20 Ordner oder Mappen füllen einen Karton. Die Aufschriften sind zum Teil jedoch nichtsagend, manchmal falsch oder irreführend. Es nützt nichts, von einem Schriftstück, das man sucht, das genaue Datum, den Ort, Absender und Adressat und deren Dienststellen zu wissen - das Dokument ist nur zu finden, wenn man die Karton- und Verschiffungsnummer kennt oder der Archivar sich zufällig an die Akte erinnert, wenn er sie also schon bei einer anderen Gelegenheit durchlesen mußte.

Die Nomenklatur der einzelnen Papiere, die auch für die Zitate verwendet wurde, führt immer nur auf eine Mappe oder einen Ordner als kleinste Einheit zurück. (Das jeweilige Dokument ist dann unter den 20 bis 100 Schriftstücken der Mappe zu suchen.) So bedeutet zum Beispiel bei der Bezeichnung 160-1/3 160 die Nummer des Kartons (box),

- 1 den ersten Teil der box, deren ursprünglicher Inhalt zumeist in zwei bis drei Kartons verteilt wurde, und
- 3 die Verschiffsnummer.

Trotz der beschriebenen Schwierigkeiten ließ sich im Federal Records Center reichlich Material finden. Daß dem ausländischen Wissenschaftler bestimmte Dokumente auch heute noch nicht zugänglich sind, mag durch den Umstand gemildert werden, daß die Akten der amerikanischen Besatzungsmacht in Deutschland und Japan in weitaus größerem Maße einzusehen sind, als die aller anderen Militärregierungen. Hinzu kommt, daß in Suitland gegenwärtig noch alle Arten von Arbeitspapieren, Diskussionsgrundlagen, Entwürfe aller Stadien und persönliche Notizen von verantwortlichen Offizieren neben endgültigen und offiziellen Dokumenten zu finden sind. In einigen Jahren wird das nicht mehr der Fall sein, denn man geht nun daran, die Ordner zu "purifizieren", auf das "Wichtigste" zu reduzieren. Es darf hinzugefügt werden, daß bei gutem Kontakt die Leiter der Archivabteilungen sehr entgegenkommend sind und vieles, bis hinauf zu vertraulichen Papieren, großzügig freigeben.

Bei dem Federal Records Center in Suitland handelt es sich um ein für die amerikanische wie deutsche Nachkriegsgeschichte außerordentlich wichtiges und noch völlig unzureichend ausgewertetes Archiv. "...The record of a fascinating and significant era of American history is in writing - it need only be searched out", erklärt ein amerikanischer Autor über dieses Archiv (Davis, 259). Schrenck-Notzing, der 1964 der erste deutsche Benutzer (damals noch in Kansas City) war, bemerkt polemisch, daß es nicht der Zufall gewesen sein könne, der die Schritte der deutschen Zeitgeschichtler

an diesem amerikanischen Bundesarchiv vorübergeleitet habe. Doch wachsendes deutsches Selbstverständnis, meine ich, müßte uns auch dieses Archiv zunehmend erschließen.

Einige Dokumente, die in Suitland nicht vorhanden waren, habe ich im National Archives in Washington gelesen.

Eine Hilfe für meine Recherchen in den USA bot auch das State Department. Dort konnte ich Material aus Archiv und Bibliothek einsehen. Das Außenministerium ist die einzige Stelle, wo die gesammelten Reports der sogenannten Visiting Consultants (nahezu) vollständig vorhanden sind. Diese amerikanischen Berater wurden während der Zeit von OMGUS und dem Office of the U.S. High Commissioner for German, HICOG, vom Auswärtigen Amt der USA für meist drei Monate nach Deutschland gesandt, um mit Hilfe ihrer Beobachtungen und Ratschläge bildungspolitische Entscheidungen zu erleichtern. Die zahlreichen Berichte dieser "90-Tage-Wunder", wie die vorwiegend akademischen Fachleute vom Personal der Militärregierung ironisch genannt wurden, sind zwar von sehr unterschiedlicher Qualität und spiegeln stets persönliche Erfahrungen wider, doch sie geben wichtige Aufschlüsse über die aus amerikanischer Sicht als notwendig erachteten Maßnahmen und Reformen im deutschen Bildungswesen.

Weiteres nützliches Material konnte ich im American Council on Education (ACE) ausfindig machen. George F. Zook, der damalige Vorsitzende dieser Organisation, leitete die "United States Education Mission to Germany", deren Bericht 1946 die Grundlage der amerikanischen Bildungspolitik für die folgenden Jahre wurde. Das ACE stellte auch einen Großteil der Präsidenten und Mitglieder von privaten und halbamtlichen Hilfsorganisationen zur Unterstützung der amerikanischen Kulturpolitik in Deutschland.

Außer der Sammlung von Quellenmaterial zur Bildungspolitik der US-Besatzungsmacht sprach ich mit führenden Männern der damaligen Erziehungsabteilungen. So konnte ich mit Herman B. Wells, der heute die Indiana-Universität in Bloomington/Indiana leitet, ein Interview vereinbaren. Wells war Educational Advisor von General

Clay und ein Jahr lang selbst Chef der Educational and Cultural Relations Division von OMGUS. In dieser Position war er verantwortlich für die Aufwertung und Vergrößerung der Abteilung. Das Interview mit Wells half wesentlich, das von Harold Zink bis Karl-Ernst Bungenstab falsch verstandene Bild von der Rolle dieses Mannes richtigzustellen. Unter anderem sprach ich auch mit Martin Mayes, dem damaligen Chef der Erziehungsabteilung bei der Militärregierung in Bayern bis in die Zeit des Hohen Kommissariats hinein. Dr. Mayes, der heute im U.S. Office of Education tätig ist, war so freundlich, mir seine persönlichen Akten zur Auswertung zur Verfügung zu stellen. Diese Papiere betreffen ausschließlich Bayern, das heißt, den Brief- und Notenumwechsel seiner Abteilung mit Ministerpräsident Ehard bzw. Kultusminister Hundhammer. .

(Ablichtungen des Dokumentenmaterials, das ich von Wells, Mayes und im FRC erhielt, habe ich - soweit es vollständig kopiert war - an das Institut für Zeitgeschichte in München weitergegeben, wo es eingesehen werden kann.)

Zur Sekundärliteratur

1970 erschien unter dem Titel "Umerziehung zur Demokratie?" eine Arbeit über "Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone". Diese Schrift von Karl-Ernst Bungenstab ist die erste gründliche und umfangreiche Untersuchung über die amerikanische Kulturpolitik im Nachkriegsdeutschland. Bungenstab hält sich jedoch sehr eng an den Begriff der re-education und stellt die amerikanische Kulturpolitik als Teil der re-education ausschließlich unter diesem Gesichtspunkt dar. Damit werden in der Hauptsache die gesellschaftspolitischen Absichten dieser Politik angesprochen. Die Reform des Erziehungswesens selbst mußte dabei weitgehend unberücksichtigt bleiben. In einem Kapitel "Re-education und Schulreform" gibt der Autor jedoch einen kurzen Überblick über Reformmaßnahmen, wie sie in der vorliegenden Arbeit untersucht werden.

Als ältere Arbeit liegt ein Buch von Caspar Schrenck-Notzing vor: "Charakterwäsche - Die amerikanische Besatzungspolitik in Deutschland und ihre Folgen", das zur Bildungspolitik einiges beiträgt. Leider ist diese Schrift als betont populär formuliertes Pamphlet extrem einseitig. Die amerikanische re-education-Politik, die wie bei Bungenstab Leitthema des Buches ist, gerät unter der Feder des Autors zur Charakterwäsche.

Die dritte und letzte bemerkenswerte deutsche Arbeit, in der auf die amerikanische Bildungspolitik eingegangen wird, ist der Dokumentenband "Bildungspolitik und Bildungsreform. Amtliche Texte und Dokumente zur Bildungspolitik im Deutschland der Besatzungszonen, der Bundesrepublik und der Deutschen Demokratischen Republik"¹ von Leonhard Froese. Der Verfasser gibt in seiner 70seitigen Einführung mit dem Titel: "Motivation und Genese der

1 Die Direktive Nr. 54 auf S. 102 f ist falsch wiedergegeben. Das OMGUS-Telegramm von General Clay auf S. 100 f (von Merkt, 53 f übernommen) stimmt nicht mit drei von mir im Federal Records Center eingesehenen Kopien (300-1/5, 304-3/5 und 310-2/5) und der in den Mayes-Dokumenten gefundenen Kopie überein.

Bildungsreformpolitik in Deutschland seit 1945" unter anderem Einblick in amerikanische Maßnahmen zur Erziehung und ihre Gründe. Zu einer eingehenderen Studie fehlten Froese jedoch die nötigen Unterlagen.

Abgesehen von den 20 und mehr Jahre alten Arbeiten über die amerikanische Reformpolitik auf dem Gebiet der Bildung, die meist von beteiligten Offizieren verfaßt worden sind (Harold Zink, Marshall Knappen, Henry Pilgert) ist besonders die neue Untersuchung von John Gimbel: "The American Occupation of Germany" (1968) zu erwähnen. Gimbel, Verfasser der Studie "Eine deutsche Stadt unter amerikanischer Besatzung (Marburg 1945-1952)", gibt eine ausgezeichnete Darstellung der US-Besatzungspolitik und geht - leider nur auf sehr wenigen Seiten - auch auf Maßnahmen zur Erziehung ein. Der Autor stützt sich wie Bungenstab und Schrenck-Notzing auf Militärregierungsakten.

Relativ neueren Datums sind die amerikanischen Dissertationen von Susanne Mueller Shafer: "Postwar American Influence on the West German Volksschule" (1964) und Frederic Lawson: "Reform of the West German School System, 1945-1962" (1965). Die erstgenannte Arbeit beschränkt sich auf die Volksschule und ihre vorwiegend innere Erneuerung, die zweite betont die von deutscher Seite versuchten Reformen, während die vorliegende Untersuchung im wesentlichen auf die von der amerikanischen Besatzungsmacht ausgehenden Erneuerungsbestrebungen begrenzt bleiben sollte.

Schon 1949 war eine Dissertation von Edwin Stanley Costrell mit dem Titel: "Reforming the German People: German Education and the American Occupation, 1945-1949" in den USA erschienen. Costrell konnte eigene Erfahrungen verarbeiten; er war Offizier der "Higher Education Section" in der Erziehungsabteilung der Militärregierung in Bayern. Der Autor geht wie Bungenstab ausführlich auf die ersten beiden Phasen der bildungspolitischen Bemühungen - denazification und reconstruction - ein, zur Beurteilung der dritten Phase - reform - fehlte noch der nötige Abstand. Auch diese Arbeit ist

mit Blick auf die gesellschaftspolitischen Auswirkungen der Bildungsreform geschrieben worden: "German educational institutions may contribute substantially toward the removal of authoritarianism in all other German institutions and in German life generally, if the schools and universities undergo a fundamental reorientation. It is not clear that this condition will be fulfilled" (Costrell, 78).

Literaturverzeichnis

Quellen und Sekundärliteratur wurden nach den im Text verwendeten, zum Teil verkürzten Angaben alphabetisch aufgeführt. Das von Herman B. Wells und Martin Mayes erhaltene Material ist mit dem jeweiligen Namen in Klammern gekennzeichnet. Die Dokumente aus dem Federal Records Center sind mit ihrer Kennziffer, z.B. (160-1/3), versehen.

- ACCER = Advisory Committee on Cultural and Educational Relations with the Occupied Countries:
 1 Occupied Countries News Notes No 1. Nov.4, 1948. (160-1/3).
 2 Occupied Countries News Notes No 5. March 18, 1949. (160-1/3).
- Acheson, Dean: The Current Situation in Germany (Addresses). Department of State Bulletin, Washington, D.C., May 2, 1949.
- Army = U.S. Army Service Forces, Headquarters: Army Service Forces Manual M 356-15. Washington, D.C., July 1944.
- Bardenhewer, Luise: (o.T., in OMGUS-Akten 15-2/8). German Educational Reconstruction (GER) Bulletin, London, May, June 1948.
- Barth, Pius J.: German Education and the Social Order. The Catholic Educational Review, Vol XLVI, No 4, April 1948 und No 5, May 1948.
- Bayer. Landtag: Verhandlungen des Bayerischen Landtags 1947-1948. Stenographische Berichte. 28. - 56. Sitzung, Bd. II, 20.9.1947 - 20.2.1948; 48. Sitzung.
- Bayer.St.f.U.K. = Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus:
 1 Betr.: Schul- und Unterrichtswesen. (Schreiben an OMGB); 30.9.1947. (15-2/8).
 2 Betr.: Schulreform; Landtagsbeilage 1066. (Schreiben an OMGB, ERA); 31.1.1948. (51-3/10).
 3 Betr.: Schulreform. (Schreiben an OMGB, ERA); 16.1.1948. (Mayes).
- BLV = Bayerischer Lehrerverein: Schulreform und Lehrerbildung; Reformplan des Bayerischen Lehrervereins. München, 29.6.1947.
- Brim, Orville G.: Soziologie des Erziehungswesens (Bibliographie). Heidelberg, 1963.
- Bundesregierung, Deutsche: Bildungsbericht '70. Die bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung. 12.6.1970. Siehe auch: Drucksache VI/925 des Deutschen Bundestages v. 8.6.1970.

Bungenstab, Karl-Ernst:

- 1 Die Schulbuchrevision in der US-Zone nach 1945 im Zusammenhang mit der amerikanischen Umerziehungspolitik. Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie-Unterricht, Bd. XII, Braunschweig, 1968/69; 96-140.
- 2 Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945-1949. Düsseldorf, 1970.

Burkhardt, Frederick: The Liberal Spirit in Education. In: American Council on Education: Education for the Preservation of Democracy. A Report of the Thirteenth Educational Conference, New York City, October 28 and 29, 1948. Washington, D.C., 1949.

Byrnes, James F.: In aller Offenheit. Frankfurt am Main, 1947.

Byroade, Henry A.: The Role of the State Department in German Education. In: American Council on Education: Cultural Relations with the Occupied Countries. A Report of the first National Conference on the Occupied Countries. Washington, D.C., Dec. 9-10, 1949. Series 1: Reports of Committees and Conferences, Vol XIV, No 39, Washington, D.C., 1950.

Christofferson, H.C. (OMGH): Educational Reconstruction in Land Hesse, Germany. The Educational Forum, Vol XIII, No 3, Part 1, March 1949.

Clark, Dale: Conflicts over Planning at Staff Headquarters. In: Friedrich, Carl J. (Hrsg.): American Experiences in Military Government in World War II. New York, 1948, 211-237.

Clay, Lucius D.:

- 1 Decision in Germany. New York, 1950.
- 2 (Interne Rede in der U.S. Group Control Council). May 16, 1945. (30-3/5).

Commission on Curriculum:

- 1 Report. April 15, 1947. (298-2/5).
- 2 Suggested Public Relations Program for Educational Consultants. April 15, 1947. (298-2/5).

Commission on the Occupied Areas:

- 1 Occupied Countries Commission Urges Continued German Education Program. May 26, 1949. (160-1/3).
- 2 Occupied Areas Handbook. Washington, D.C., 1950².

Conant, James B.: Bildungspolitik im föderalistischen Staat, Beispiel USA. Stuttgart, 1968.

Costrell, Edwin St.: Reforming the German People: German Education and the American Occupation, 1945-1949. Clark University Bulletin, Worcester, Mass., Vol XXI, No 192, Nov. 1949.

Cramer, Frederick H.: Re-education of Germany: An American Experiment. Forum (and Column Review), Vol CIV, No 2, Oct. 1945.

- Davis, Franklin M.: Come as a Conquerer. The United States Army's Occupation of Germany 1945-49. New York, 1967.
- De Long, Vaughn R.: School Reform in Land Hesse. The American School Board Journal, Vol 117, No 4, Oct. 1948.
- Deuerlein, Ernst:
- 1 Das Problem der "Behandlung Deutschlands". Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, 15 Jhg., 1965.
 - 2 Die Einheit Deutschlands, Bd. I. Frankfurt am Main, 1961².
- Dorn, Walter L.: Die Debatte über die amerikanische Besatzungspolitik für Deutschland (1944-45). Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte, 1. Heft, Jan. 1958; 60-77.
- Duggan, Stephen: Problems of Postwar International Education. The Reeducation of the Germans. Institute of International Education, New York, News Bulletin, Vol 21, No 1, Oct. 1, 1945.
- Edelstein, Wolfgang: Gezielte Innovation - Zum Verhältnis von Bildungsforschung und Bildungspolitik in den USA. In: Froese, Leonhard (Hrsg.): Aktuelle Bildungspolitik und Bildungsreform in den USA. Heidelberg, 1968.
- Elliott, John. (Consultant, CAD): Democratization of Germany. (Gutachten an Litchfield, E.H., Director, CAD, vom 4.2.1948). (160-2/3).
- English, Mildred (OMGUS, ERA): Trip to the United States, Report. Dec. 3, 1947. (300-1/5).
- EPC = Educational Policies Commission (of the National Education Association of the United States and the Department of Superintendence):
- 1 The Unique Function of Education in American Democracy. Washington, D.C., 1937.
 - 2 The Education of Free Men in American Democracy. Washington, D.C., 1941.
 - 3 Education for all American Youth. Washington, D.C., 1944.
- Evers, Carl-Heinz, u.a.: Versäumen unsere Schulen die Zukunft? Düsseldorf und Wien, 1971.
- Fendt, Franz: Draft of a Plan for German Education. Kultur und Politik, Heft 5, München, 1946.
- Friedmann, Wolfgang G.: The Allied Military Government of Germany. London, 1947.
- Froese, Leonhard:
- 1 (Hrsg.): Bildungspolitik und Bildungsreform. Amtliche Texte und Dokumente zur Bildungspolitik im Deutschland der Besatzungszonen, der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik. München, 1969.
 - 2 Sowjetisierung der deutschen Schule. Entwicklung und Struktur des mitteldeutschen Bildungswesens, Freiburg, 1962.

Gimbel, John:

- 1 The American Occupation of Germany. Stanford, Calif., 1968.
- 2 Eine deutsche Stadt unter amerikanischer Besatzung (Marburg, 1945-1952). Köln, 1964.
- 3 The Artificial Revolution in Germany. A Case Study. Political Science Quarterly, No 76, 1961.

Grace, Alonzo G.:

- 1 Our Stake in Germany. Bad Nauheim, Oct. 20, 1949. (291-3/5).
- 2 The Basic Minimum Essentials for Educational Reconstruction in Germany. Ohne Zeitang. (291-2/5).
- 3 Summary of Chiemsee Conference. Ohne Zeitang. (291-2/5).
- 4 Out of the Rubble. An Address on the Reorientation of the German People. Proceedings Berchtesgaden Conference, Oct. 8-12, 1948. (292-1/5).
- 5 Summary of the Conference. Proceedings Berchtesgaden Conference, Oct. 8-12, 1948. (292-1/5).
- 6 (Abschied an seine Amtskollegen J. Schmittlein, Großbritannien, und I. Giron, Frankreich, am 7.10.1949). (291-2/5).
- 7 Basic Elements of Educational Reconstruction in Germany. ACE, Commission on the Occupied Areas, Washington, D.C., May 1949.
- 8 Education in Germany. In: ACE: Cultural Relations with the Occupied Countries. A Report of the first National Conference on the Occupied Countries. Washington, D.C., Dec. 9-10, 1949. Series 1: Reports of Committees and Conferences, Vol XIV, No 39, Washington, D.C., 1950.
- 9 Education in Occupied Germany. Phi Delta Kappa, Vol XXXI, No 7, March 1950.
- 10 Why I left Germany. (Interview von Whitcomb, M.). The Nation's Schools, Vol 45, No 4, April 1950.

Hentig von, Hartmut: Die deutsche Pädagogik. In: Richter, Hans Werner (Hrsg.): Bestandsaufnahme. Eine deutsche Bilanz 1962. München, 1962.

Harvard = Harvard University: General Education in a Free Society. Report of the Harvard Committee, Cambridge, Mass., 1952¹⁴ (1945).

- HICOG = Office of the U.S. High Commissioner for Germany, ECR:
- 1 A Guide to Education and Cultural Relations. July 1950.
In: HICOG, ECR: Educational Research. Vol. XII, July 1949 - July 1950.
 - 2 Introduction to Semi-Annual Report. (Zweite Jahreshälfte 1949). (291-2/5).
 - 3 German Education - as it was and the Objectives of the U.S. Program for its Improvement. Sept. 1950.
 - 4 (Aufklärungsschrift der Wallenberg-Stiftung, deutsch mit englischem Kommentar, ohne Zeitang.).

Hilldring, John H.:

- 1 Machinery for Making and Executing Policy in the Occupied Countries: Germany, Austria, Japan, and Korea. In: American Policy in Occupied Areas. Dept. of State Publ. 2794, Washington, D.C., 1946.
- 2 The Responsibilities of the Office of the Assistant Secretary of State for Occupied Areas. In: American Policy in Occupied Areas. Dept. of State Publ. 2794, Washington, D.C., 1946.
- 3 The Beginnings of Self-Government in the American Zone of Germany. In: American Policy in Occupied Areas. Dept. of State Publ. 2794, Washington, D.C., 1946.

Holborn, Hajo: American Military Government. Its Organization and Policies. Washington, D.C., 1947.

Hopkins, Thomas L.: Educational Progress in Germany. Teachers College Record, Vol 51, No 1, Oct. 1949; 14-21.

Huelsz, Ilse: Schulpflicht in Bayern zwischen Demokratisierung und Restauration in den Jahren 1945-1950. Hamburg, 1970.

Hull, Cordell: The Memoirs of Cordell Hull, II. London, 1948.

Hylla, Erich:

- 1 Main points of democratic reorganization of education under the Weimar constitution. Ohne Zeitang. (300-1/5).
- 2 und Wrinkle, William L. (Hrsg.): Die Schulen in West-europa. Bad Nauheim, 1953.

Keohane, Robert E.: Dilemmas of German Re-education: Reflections upon an Experiment Noble in Purpose. The School Review, Oct. 1949.

Kilpatrick, William H.: Philosophie der amerikanischen Erziehung. In: Röhrs, Hermann: Die Reformpädagogik des Auslands. Düsseldorf, 1965.

Knapen, Marshall:

- 1 Historical Report, ERA, Winter 1941 - Spring 1946. (1015).
- 2 And Call it Peace. Chicago, 1947.

Kommandatur = Allied Kommandatura Berlin: School Law for Greater Berlin (File Copy). Ohne Zeitang. (14-3/4).

Kühnel, Johannes: Die alte Schule. Leipzig, 1924.

Kugelman, Alvin J.: (Interview mit Taylor, John W. im Louisville Courier Journal, Louisville, Ky., am 23.11.1947).

Länderrat:

- 1 (Sitzung der Arbeitsgemeinschaft für Schulwesen am 30.10.1947 in Stuttgart). (307-2/5).
- 2 (Ergebnisse der Beratungen der Arbeitsgemeinschaft für Schulwesen über die Gestaltung der Allgemeinen Schule, 30.10.1947). (306-2/5).

Lande, William M.: United States Policy in the Re-education of Germany. In: U.S. Foreign Policy, Proceedings of the Institute of World Affairs, 23rd Session, Dec. 8-11, 1946. Vol XXIII, Los Angeles, 1947.

Lawson, Frederic: Reform of the West German School System, 1945-1962. Ann Arbor, Mich., 1965.

Liddell, Helen: Education in Occupied Germany. A Field Study. International Affairs, Vol XXIV, No 1, Jan. 1948.

Lips, Julius E.: A Plan for the Reconstruction of the German Educational System. School and Society, Dec. 29, 1945.

Loewenstein, Karl: Political Reconstruction. New York, 1946.

McCoy, Donald R. (ed.): Conference of Scholars on the Administration of Occupied Areas, 1943-1955. April 10-11, 1970. Independence, Miss., 1970.

Merkt, Hans (Hrsg.): Dokumente zur Schulreform in Bayern. München 1952.

Morgenthau = Morgenthau Diary (Germany). Prepared by the Subcommittee to Investigate the Administration of the Internal Security Act and other Internal Security Laws of the Committee on the Judiciary, United States Senate. Vol I, II, Washington, D.C., Nov. 20, 1967.

Mueller Shafer, Susanne: Postwar American Influence on the West German Volksschule. Ann Arbor, Mich., 1964.

Murphy, Robert D.: Diplomat among Warriors. New York, 1964.

Nehring, Alfons A.: The Re-education of Germany. Thought (Fondham Univ. Quarterly) Vol XX, No 78, Sept. 1945; 427-442.

Niethammer, Lutz: Die amerikanische Besatzungsmacht zwischen Verwaltungstradition und politischen Parteien in Bayern 1945. Vierteljahresshefte für Zeitgeschichte, 15. Jhg., Heft 2, April 1967; 153-210.

OLCB = Office of Land Commissioner for Bavaria:

- 1 Free Tuition in Secondary Schools in Bavaria. Script for the Office of US Land Commissioner for Bavaria over the Bavarian Radio, Tuesday, October 18, 1949, 21 h. (Mayes).

- OLCB 2 Analysis of Reports from Resident Representatives in Bavaria on Implementation of Free Textbook Law. (Schreiben von Offner, Herman L., ECR, an den Leiter der Public Affairs Division, 2.11.1949). (Mayes).
- 3 Min.-Pres. Ehard to Land Commissioner Bolds, Clarence M. Subj.: School Reform: Preparation of Measures for School Year 1949/50. Dec. 12, 1949. (Mayes).
- 4 Public Affairs Division to Land Commissioner for Bavaria. Subj.: Addenda to Staff Study on Status of School Reform in Bavaria, Nov. 14, 1949. Jan. 13, 1950. (Mayes).
- 5 Public Affairs Division to Land Commissioner for Bavaria. Subj.: Status of School Reform in Bavaria. Nov. 14, 1949. (Mayes).
- OMGB = Office of Military Government Bavaria:
- 1 ERA to US Group Control Council, ERA. Subj.: Special Report on Education and Religious Affairs in Bavaria Covering Period 1 May to 30 June 1945. June 30, 1945. (307-3/5).
- 2 ERA to Internal Affairs Division, OMGUS. Non-Compliance of Bavarian governmental officials. Feb. 24, 1948. (51-3/10).
- 3 To Director, OMGUS (Attn. ERAB). Approval of Secondary School Curricula for Bavaria. Nov. 12, 1946. (308-2/5).
- 4 Elliott, John to Dr. Litchfield. Subj.: School Reform Decree Reaction in Bavaria. Aug. 14, 1948. (254-1/17).
- 5 Milit. Gov. Wagoner to Min.-Pres. Ehard, April 9, 1948. (Schulreform betreffend). (51-3/10 und Mayes.)
- 6 Internal Affairs Division: Analysis and Criticism of the Bavarian School Reform Plan of 1 October 1947. (15-2/8).
- 7 Internal Affairs Division to Director, OMGUS, ERAB. Transmittal of School Reform Plan Submitted by the Bavarian Ministry of Education on 1 October 1947. Oct. 15, 1947. (15-2/8).
- 8 ERA to Chief, Intelligence Branch, OMGUS. Subj.: Non-Compliance of German Officials. Oct. 30, 1947. (51-3/10).
- 9 Speech delivered by Dr. Taylor, Bavarian Ministry of Education, 19 February 1947. (Mayes).
- 10 Office of the Land Director to Min.-Pres. Ehard. Subj.: Requirements of Military Government for Bavarian School Reform. Jan. 14, 1948. (Mayes).
- 11 Public Information Branch. Militaerregierung aeussert sich zur Schulreform. OMGB Release No 31, 29. Januar 1948. Zur Bekanntgabe um 12 h, 30. Januar 1948. (dt: 15-2/8, engl.: Mayes).

- OMGB 12 Office of the Land Director to Min.-Pres. Ehard. Subj.: Rejection of School Reform Plan for Bavaria. Dec. 23, 1947. (304-3/5 und Mayes).
- 13 Remarks, Dr. Mayes, Conference; 16 February 1948. (Mayes).
- 14 ERA. Historical Report, Introduction, Covering Period 1 July 1947 - 31 December 1948. (box No 1).
- 15 Field Operations Divisions Seminars Berchtesgaden, 4 - 5 and 11 - 12 Aug 1948. Aug. 4, 1948. (141-2/13).
- 16 Excerpt from Meeting between American and German Officials on the Implementation of the 1948 Bavarian School Reform. Feb. 16, 1948. (51-3/10).
- 17 ERA. Historical Report, Narrative, Vol. II, Covering Period 1 July 1946 - 30 June 1947. (43-3/5).
- 18 Dr. Leo J. Brueckner, William L. Wrinkle to Alexander, ERA, OMGUS. Evaluation of the 31 January 1948 Bavarian School Reform Plan. Feb. 19, 1948. (Mayes).
- 19 ERA. Monthly Report, Period Ending 29 Feb 1948. Feb. 28, 1948. (307-3/5).
- 20 Brief Summary of Bavarian School Reform Plans. Ohne Zeitang. (51-3/10).
- 21 William H. Lucio, ECRD. The Kreis Weilheim Demonstration Project. June 24, 1949. In: OMGUS, Visiting Consultants Reports, Vol VI (State Dep. Archiv).
- 22 ECR, ed. by William H. Lucio. The Plan for School Reform in Bavaria. April 12, 1949. In: OMGUS, Visiting Consultants Reports, Vol. VI. (State Dep. Archiv).
- 23 Mil. Gov. Wagoner to Min.-Pres, Ehard. (Schreiben vom 22.9.1949 über Schulgeld und Lehrbuchfreiheit). (Mayes).
- 24 ERA to Land Director, OMGB. School Reform in Bavaria - Notes for Commanders' Meeting 8 April 1948. (Mayes).
- 25 Office of the Land Director to Michael Horlacher, Präsident des Bayerischen Landtages. Subj.: The Budget Draft for the Year 1949/1950. Sept. 21, 1949. (Mayes).
- 26 File. Min.-Pres. Ehard to Mil. Gov. Wagoner. Subj.: Free Tuition at Schools. Sept. 19, 1949. (Mayes).
- 27 File. (Schreiben von Kultusminister Hundhammer an Winning, Charles D., Leiter der Public Affairs Division, OMGB). Subj.: Free Tuition at Schools. Aug. 23, 1949. (Mayes).
- 28 Civil Administration Division, Information Office, State Chancellery, Helmuth Penzel. Political Reaction (auf Befehl zur Schulgeld- und Lernmittelfreiheit). Aug. 4, 1948. (51-3/10).
- 29 Office of the Land Director to General Lucius D. Clay, Military Governor, OMGUS. July 16, 1948. (Mayes).

- OMGB 30 Meeting of the Bavarian Legislature Budget Committee to Consider Bill Instituting Free Tuition for Secondary Schools and Free Educational Materials. July 15, 1948. (Mayes).
- OMGBremen = Office of Military Government Bremen:
- 1 (Entwurf für Jahresbericht 1948/49 vom 2.5.1949. (147-3/17).
 - 2 Harold H. Crabill, Chief, Ed.Div., to Director, OMGBremen. Memorandum (zur Schulreform). June 16, 1947. (55-2/6).
 - 3 Harold H. Crabill, Chief, Ed.Div., to Director, OMGBremen. Memorandum (zur Schulreform). Sept. 15, 1947. (55-2/6).
 - 4 Harold H. Crabill, Chief, Ed.Div., to Director, OMGBremen. Supervision of German Education and other Functions. Dec. 1, 1947. (55-2/6).
 - 5 ERAB, Branch History, Education. July 15, 1946. (54-1/6).
 - 6 Ed. Div. to ERA, OMGUS. School Reform Plan for Land Bremen. Oct. 1, 1947. (304-2/5).
- OMGH = Office of Military Government (Greater) Hesse:
- 1 ERA to Historical Reports Officer, OMGUS. Popular History of E & RA Division. Feb. 28, 1947. (16-1/8).
 - 2 File. Gesetz über die Verlängerung der allgemeinen Schulpflicht. 28.3.1947. (49-3/8).
 - 3 File. Verordnung zur Änderung der Ausführungsverordnung vom 7.5.47 zum Gesetz über die Verlängerung der allgemeinen Schulpflicht vom 28.3.47. 7.8.1947. (49-3/8).
 - 4 Historical Report 1948, Vol I, Narrative. (41-3/5).
 - 5 E & RA, Annual History, June 1946. (16-1/8).
 - 6 File. Ausführungsverordnung zum Gesetz über die Verlängerung der allgemeinen Schulpflicht vom 28.3.47. (49-3/8).
 - 7 Dale Noble, Dir., Civil Affairs Division. (Kommentar zum Gesetz über die Verlängerung der Schulpflicht). March 4, 1948. (49-3/8).
- OMGUS = Office of Military Government for Germany, U.S.:
- 1 William L. Wrinkle, ECRD. Report of the 18-19 November Elementary-Secondary Education Section Conference at Wiesbaden. Nov. 24, 1948. (291-2/5).
 - 2 Governmental Structures Branch. Laender Plans for School Reform. Memorandum to Director, Civil Administration Division, OMGUS. Dec. 11, 1947. (255-1/17).
 - 3 ERAB to Civil Administration Division, OMGUS. Comment on Draft of Constitutions of the Three Laender. (304-2/5).
 - 4 Public Information Office, Frankfurt/Main. Pressemitteilung. 19.8.1949. (160-1/3).
 - 5 ERA. Some Notes Concerning Vocational Education and the Social Studies. Aug. 22, 1947. (298-1/5).

- OMGUS 6 Berchtesgaden Conference, 8-12 October. Statement of the E & CR Program for 1948-49. (160-2/3).
- 7 ECRD. Group Discussions. Proceedings Berchtesgaden Conference, Oct. 8-12, 1948. (292-1/5).
- 8 ECRD. Report from Germany. No I (Feb. 1, 1949), No II (March 3, 1949), No III (May 5, 1949). (alle 310-2/5).
- 9 Program of UNESCO in Germany. Cumulative Report 1 May 1947 - 30 April 1948. (307-3/5).
- 10 John Hay, Civil Affairs Division, to Edward H. Litchfield, Director, Civil Administration Division, OMGUS. Subj.: Stateside Committee. Aug. 16, 1948. (160-1/3).
- 11 Office of Military Governor to Major General O.P. Echols, Dir., Civil Affairs Division, War Department. Comment on Report of U.S. Education Mission to Germany. (In Deutschland veröffentlicht am 15.10.1946). (Engl.: 295-2/5, dt.: 141-2/13).
- 12 Milton E. Muelder, Acting Dir., Cultural Affairs Division, to Chief, Ed. Div., OMGBremen. Subj.: Jurisdiction on Navigational and other Vocational Schools. (300-1/5).
- 13 (Entwurf von Clarke, Eric T. an Litchfield, Edward H., Leiter der Civil Administration Division, OMGUS, als Diskussionsgrundlage für Treffen des Interdivisional Reorientation Committee am 1.10.1948). The Reorientation of the German People. (160-1/3).
- 14 Military Governor Clay. (Direktive an alle Länder-militärregierungen der US-Zone vom 8.1.1947). (300-1/5); siehe auch 310-2/5, 304-3/5 und Mayes).
- 15 Short Statement on School Reform Proposed by the Four Laender of the American Zone. Ohne Zeitang. (300-3/5).
- 16 Internal Communications Division. Proposal (wie Direktive Nr. 54 des Alliierten Kontrollrats auszuführen sei). (160-2/3).
- 17 Headquarters. Military Government Regulations Title 8, Education and Religious Affairs. (Erste Fassung 15.3.1946, 2. Änderung 27.5.1946, 3. Änderung 14.3.1947). (353-2/5).
- 18 Gordon P. Freese, Asst. Control Officer for Organization & Program, Control Office, to ECRD, OMGUS. Proposed Fifth Revision of MGR Title 8. (353-2/5).
- 19 ECRD. Elementary-secondary Education Cultural Exchange Projects for FY 50. May 1949. (1014).
- 20 Report on Directors' Meeting, Stuttgart, Dec. 12, 1947. (Anwesend: Dr. Alexander, Dr. English, Dr. Wells, Dr. McKibbin, alle OMGUS; Mr. Steiner und Major Banks, Württbg.-Baden; Dr. Wann, Hessen; Mr. Crabill, Bremen; Dr. Mayes, Bayern). (17-2/8).

- OMGUS 21 Military Governor Clay to OMGB. Subj.: Bavarian Educational Reform Proposals. Jan. 13, 1948. (Mayes).
- 22 ERAB (an alle Ländermilitärregierungen). Subj.: Interpretation of Control Council Directive No 54 with Reference to Certain Aspects of School Organization. Dec. 1, 1947. (Mayes).
- 23 ERA. Semi-Monthly Summary, ERA, for Period Ending 24 May 1947. (307-3/5).
- 24 Leo J. Brueckner, Visiting Consultant in Bavaria. Report about Activities to June 1 (1949) in Experimental Kreis Weilheim. In: Visiting Consultants Reports 1 Jan - 31 Dec 1949, Vol V. (State Dep. Archiv).
- 25 ECRD. Minutes of the Curriculum Committee Stuttgart. April 15, 1948. (304-1/5).
- 26 ECRD. (Telegramm an OMGH, OMGBremen, OMGWB, OMGB und OMGBerlin vom 25.7.1948, Schulgeld- und Lernmittelfreiheit betreffend). (Mayes).
- 27 ERAB to ERAB, OMGB. Bavarian School Reform. Feb. 10, 1948. (Mayes).
- 28 Office of Military Governor to Dir., OMGB. School Reform Proposals. Feb. 2, 1948. (Mayes).
- 29 Internal Communications Division, Opinion Surveys. Some Attitudes toward School System in Württemberg-Baden. Report No 61. (304-2/5).
- 30 Cultural Affairs Advisor (Wells). Aspects of Reorientation Program & Policy; Summary. (369-3/5).
- 31 High Priority Items in Education Program. Functional Program for Education Section, Part IV, Period Subsequent to 1 January 1947. (304-2/5).
- 32 Thomas Alexander to OMGB. Subj.: Educational Reform in Bavaria. Dec. 1, 1947. (Mayes).
- 33 Franklin J. Keller, Head, Vocational and Technical Education Section, ERA. Comments on the Statements of General Educational Aims and Objectives as Submitted by the Four Laender. May 2, 1947. (304-3/5).
- 34 Military Governor Lucius D. Clay to Dr. Hans Ehard, Minister-President for Bavaria. Nov. 18, 1947. (Mayes).
- 35 To OMGB. Aims and Objectives of Educational Reform in Bavaria. June 23, 1947. (Mayes).
- 36 ERA to ERA, OMGB. Statements on Bavarian School Reform. (Mayes).
- 37 Establishment of Inter-Divisional Reorientation Committee. (General Order Nr. 29 vom 26.7.1948). (160-1/3 und 296-2/5).

- OMGUS 38 William F. Russell, Visiting Expert, ERA. (Bericht für ERA, OMGUS). (15-1/8).
- 39 John W. Taylor, Chief, ERAB. Recommendations for Assignment of Powers and Functions to German Government Levels. Education. July 1946. (1014).
- 40 Reopening of Secondary Schools. Draft of Directive. Sept. 27, 1945. (307-2/5).
- 40 a Implementing Instructions to accompany Directive on Re-opening of Secondary Schools. Sept. 27, 1945. (307-2/5).
- 41 ERA. Minutes of Meeting of Education and Religious Affairs Sections. Dec. 10, 1945. (300-1/5).
- 42 ERA. Highlights. April 1946. (307-1/5).
- 43 Milton E. Muelder, Deputy Director, ERA; (ohne Titel, ohne Zeitang.). (291-2/5).
- 44 Minutes of ERA Branch Chiefs Meeting, Wiesbaden 5-6 Nov. 1947. (302-2/5).
- 45 Minutes of E & CR Branch Chiefs Meeting, Berlin 3-4 March 1948. (302-2/5).
- 46 Minutes of E & CR Branch Chiefs Meeting, Berlin 4-5 Febr. 1948. (302-2/5).
- 47 Minutes of ERA Branch Chiefs Meeting, Berlin 7-8 Jan. 1948. (302-2/5).
- OMGWB = Office of Military Government Württemberg-Baden:
- 1 (Rede von Kultusminister Bäuerle am 19.9.1947 vor Mitgliedern seines Hauses). Appendix I zu: Cumulative Summary of Activities 1 July 1947 - 30 June 1948 (ECR). (488-1/3).
- 2 ECR. Cumulative Summary of Activities 1 July 1947 - 30 June 1948. (488-1/3).
- 3 Press Conference, April 21, 1949. (Protokoll). (291-2/5).
- 4 ERA. Quarterly History. (1.7.1947 - 30.9.1947). (409-1/3).
- 5 ERA. Cumulative Summary of Activities for the Year 1 July 1946 - 30 June 1947. (407-3/3).
- 6 File. The Organization of the Württemberg-Baden School System. (Rede von Kultusminister Bäuerle am 15.8.1946). (1014).
- Paulsen, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. Berlin Leipzig, 1919 Bd. I, 1931 Bd. II.
- Phillips, Burr W.: The Redirection of German Education. Social Education, Vol XI, No 8, Dec. 1947.

- Pilgert, Henry P.: The West German Educational System. Historical Series of the Office of the U.S. High Commissioner for Germany, 1953.
- Pittroff, Claus: Revolution in der pädagogischen Provinz. Das Volk, Jhg. 1, Nr. 22, August 1947; 337-341.
- Prakken, Lawrence W.: American Educational Policy in Germany. The Educational Digest, Vol XIII, No 2, Oct. 1947.
- Richter, Werner: Re-educa
- Rogin, Lawrence: The Caste System in German Education. The American Teacher, Vol XXXI, No 8, May 1947.
- Russell, Dale: Implications for Democracy in the Report of the President's Commission on Higher Education. In: ACE: Education for the Preservation of Democracy. A Report of the Thirteenth Educational Conference, New York City, October 28 and 29, 1948. Washington, D.C., 1949.
- Russell, William F.:
 1 The Philosophy of Educational Administration in America, March 1948. (300-2/5).
 2 Teaching Germans to Teach Themselves. Teachers College Record, Vol 50, No 3, Dec. 1948
- Schrenck-Notzing, Caspar: Charakterwäsche. Die amerikanische Besatzung in Deutschland und ihre Folgen. Stuttgart, 1965.
- Schwarz, Hans-Peter: Vom Reich zur Bundesrepublik. Deutschland im Widerstreit der außenpolitischen Konzeptionen in den Jahren der Besatzungsherrschaft 1945 - 1949. Neuwied und Berlin, 1966 (Politica, Bd. 8).
- SHAEF = Supreme Headquarters, Allied Expeditionary Force:
 1 Office of the Chief of Staff. Handbook for Military Government in Germany. December 1944. (National Archives, Washington, D.C.).
 2 G-5 Division. Technical Manual for Education & Religious Affairs. Feb. 1945 (National Archives, Washington, D.C., und 310-3/5).
- Smith, Kingsbury:
 1 Our Government's Plan for Postwar Germany. The American Mercury, Vol LVI, No 232, April 1943.
 2 American Plan for a Reorganized World. The American Mercury, Vol LV, November 1942.
- Snyder, Harold E.: Educational and Cultural Relations with the Occupied Countries. Association of American Colleges Bulletin, Vol XXXV, No 1, March 1949.
- Springer, Ursula K.: Fortschritte der inneren Schulreform. In: Froese Leonhard, (Hrsg.): Aktuelle Bildungskritik und Bildungsreform in den USA. Heidelberg, 1968.
- Stammen, Theo (Hrsg.): Einigkeit und Recht und Freiheit. West-deutsche Innenpolitik 1945 - 1955. München, 1965.

State Dep. = U.S. Department of State:

- 1 Germany 1947-1949 - The Story in Documents. Dep. of State Publ. 3556, Washington, D.C., 1950
- 2 Occupation in Germany. Policy and Progress 1945-46. USA Publ. 2783, European Series 23, Washington, D.C., 1947.
- 3 Foreign Relations of the United States, Diplomatic Papers, The Conference of Berlin 1945. Dep. of State Publ. 7015, 2 vols., Washington, D.C., 1960.
- 4 Foreign Relations of the United States, Diplomatic Papers, The Conference of Malta and Yalta 1945. Dep. of State Publ. 6199, Washington, D.C., 1955.

Steiner, J.P.: (o.Titel). In: Fragen der Schulreform in Württemberg-Baden. Bericht der Abteilung für Erziehung und kulturelle Angelegenheiten der Militärregierung Württemberg-Baden. 1950.

Stimson, Henry L. and McBundy, George: On Active Service in Peace and War. New York, 1947.

Stolper, Gustav: Die deutsche Wirklichkeit; ein Beitrag zum künftigen Frieden Europas. Hamburg, 1949.

Stonborough, John: Can Germany be Re-educated? National and English Review (London), No 768, Feb. 1947; 125-137.

Strevell, Wallace H.:

- 1 Cost of Schooling. Information Bulletin, Jan. 1951; 31-32.
- 2 School Fiscal Policy Study. U.S. Zone of Germany. In: HICOG, ECR: Educational Research July 1949 - July 1950. Vol XII. Bad Nauheim, July 1950. (State Dep. Archiv).

Study Group = Study Group for German Problems, Univ. of Chicago, Ill.: Secondary Education in Germany. A Memorandum on the Report of the United States Education Mission to Germany. Chicago, Oct. 1947. (55-1/6).

Templeton, Payne:

- 1 Mission of Education Branch (OMGWB). April 1949 (291-2/5).
- 2 (ohne Titel). In: Fragen der Schulreform in Württemberg-Baden. Bericht der Abteilung Erziehung und kulturelle Angelegenheiten der Militärregierung Württemberg-Baden. 1950.

Tröger, Walter: Chancen der Schulreform heute. München, 1968.

Truman, Harry S.: Memoiren, Bd. I, Das Jahr der Entscheidungen (1945). Stuttgart, 1955.

Ulich, Robert: The Problem of German Re-education. Social Research, Vol 11, No 2, May 1944.

Vogelhuber, Oskar: Geschichte der Neueren Pädagogik. München, o.J., 3. Auflage. (1. Auflage 1949).

Warburg, James P.: Deutschland - Brücke oder Schlachtfeld. Stuttgart, 1949.

War Dep. = U.S. War Department:

Public Relations Division. Re-education in Occupied Germany. March 1947. (1015).

Weber, Alfred: Abschied von der bisherigen Geschichte. Überwindung des Nihilismus? Heidelberg, 1946.

Wells, Herman B.:

- 1 Our Educational Stake in Germany. The American Association of School Administrators, 74th Annual Convention, 21-26 February 1948. Official Report, Washington, D.C., April 1948.
- 2 Elementary and Secondary School Reform in Germany. Address Prepared for Life Adjustment Education Work Conference, Bloomington, Indiana. July 28, 1948. (Wells)
- 3 Memorandum for the Military Governor. Jan. 18, 1948. (160-1/3).
- 4 The United States and the German Problem. Convocation Address, Indiana Univ., June 23, 1948. (Wells).

Wrinkle, William L.:

- 1 Summary of Progress on School Reform Plans in Land Württemberg-Baden, ohne Zeitang. (304-3/5).
- 2 (Statement über Vogelhuber, mit Briefwechsel Vogelhuber-Militärregierung, 1.6.1948). (304-3/5).
- 3 Memorandum: Evaluation of the February 1948 Bavarian School Reform Plan. February 9, 1948. (304-3/5).
- 4 (Schreiben an Alexander, Thomas, Leiter von ERA, OMGUS, vom 7.5.1948). (304-3/5).

Zausmer, Otto: Losing the War in Germany. The Education Front. Atlantic Monthly, Vol 184, No 6, Dec. 1949.

Zeller, Dale: Consultants Report. Part I: School Reform in Bavaria; Part II: Kempfenhausen und Kreis Weilheim; Part III: Exchange Program. Dec. 30, 1949. (301-3/5).

Ziemer, Gregor A.: Our Educational Failure in Germany. The American Mercury, Vol LXII, No 270, June 1946.

Zink, Harold:

- 1 The United States in Germany 1944 - 1955. Princeton, New Jersey, 1957.
- 2 American Military Government in Germany. New York, 1947.

Zook, George F.:

- 1 Report of the United States Education Mission to Germany. Dep. of State Publ. 2664, European Series, Washington, D.C., 1946.
dt.: Der gegenwärtige Stand der Erziehung in Deutschland. Bericht der Amerikanischen Erziehungskommission. Veröffentlichung der Deutschen Pädagogischen Arbeitsstelle, Jhg. 1, Nr. 1, München, 1946.
- 2 Educational Reconstruction in Europe. The Educational Record, Vol XXVIII, Supl. No 16, Jan. 1946.

Lebenslauf

Ich wurde am 1. Mai 1940 in Mannheim als Sohn des Kaufmannes Oskar W. Thron und seiner Ehefrau Luise geboren. Nach dem Besuch der Volksschule in Mannheim und in München ging ich in die Rupprecht-Oberrealschule in München, wo ich 1961 das Abitur machte. Anschließend volontierte ich beim "Straubinger Tagblatt" (Niederbayern).

Im Mai 1963 begann ich das Studium der Amerikanistik, Politischen Wissenschaft und Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität in München.

Nach einem Semester trat ich für 18 Monate den Zivilen Ersatzdienst an, während dem ich als Erziehungshelfer in einem Heim der Inneren Mission für erziehungsgeschädigte Jugendliche tätig war. Danach setzte ich mein Studium in München fort. Meine akademischen Lehrer waren vor allem die Professoren Friedrich Georg Friedmann, Hans Maier, Heinz Laufer und Max Müller.

Seit 1971 bin ich als Nachrichtenredakteur bei der "Abendzeitung" in München beschäftigt.

